Conseil supérieur de l'éducation

Rapport annuel 1984-1985

Québec

Le contenu de cette publication a été rédigé par le
Conseil supérieur de l'éducation

Cette édition a été produite par
la Direction générale
des publications gouvernementales

Dépôt légal 1er trimestre 1986
Bibliothèque nationale du Québec
ISBN 2-551-06915-7
ISSN 0823-4108

© Gouvernement du Québec

Monsieur Pierre Lorrain
Président de l'Assemblée nationale
Hôtel du Gouvernement
Québec

Monsieur le Président,

Conformément à la loi (L.R.Q., c. C-60, article 9), je suis heureux de vous transmettre le rapport annuel du Conseil supérieur de l'éducation pour l'année d'activités qui a pris fin le 31 août 1985.

Ce rapport rend compte de l'ensemble des activités du Conseil et présente des résumés des avis adoptés au cours de cette année.

Je vous prie d'agréer, Monsieur le Président, l'expression de mes sentiments distingués.

Le ministre de l'Éducation,

Claude Ryan

Québec, décembre 1985

Monsieur Claude Ryan
Ministre de l'Éducation
Hôtel du Gouvernement
Québec

Monsieur le Ministre,

Conformément à la loi (L.R.Q., c. C-60, article 9), je vous présente le rapport annuel du Conseil supérieur de l'éducation pour l'année 1984-1985.

Ce rapport rend compte de l'ensemble des activités du Conseil et présente des résumés des avis adoptés au cours de l'année.

Veuillez agréer, Monsieur le Ministre, l'expression de mes sentiments distingués.

Le président du Conseil,

Pierre Lucier

Sainte-Foy, décembre 1985

Table des matières

I- Présentation du Conseil supérieur de l'éducation 9

— Organigramme du Conseil supérieur de l'éducation 11

II- Activités du Conseil, des comités et des commissions 13

— Le Conseil 13

— Les commissions 14

— Les comités confessionnels 16

III- Ressources humaines et financières 19

— Composition du Conseil, des comités confessionnels et des commissions 19

— Le Secrétariat 29

— Ressources financières 30

Annexes 31

1. Résumés des avis du Conseil 31

— Vers des aménagements de la formation et du perfectionnement des enseignants du primaire et du secondaire (28 septembre 1984) 31

— Projet de modifications aux régimes pédagogiques du préscolaire, du primaire et du secondaire, conformément au projet de règlement sur les archives publiques (1er novembre 1984) 33

— L'enseignement des langues secondes dans les écoles primaires et secondaires (1er novembre 1984) 34

— Par-delà les écoles alternatives: la diversité et l'innovation dans le système scolaire public (15 mars 1985) 37

— Pour le renouvellement et le ressourcement du personnel de l'enseignement (9 mai 1985) 40

— Les diverses formes de regroupement des élèves au premier cycle du secondaire (9 mai 1985) 44

— Réussir l'intégration scolaire des élèves en difficulté (9 mai 1985) 46

— Le gel du temps prescrit à l'éducation préscolaire et au primaire (12 juin 1985) 49

— L'enseignement des mathématiques à l'école primaire (4 juillet 1985) 49

2. Résumé de l'avis du Comité catholique 54
Éduquer la foi à l'école (25-26 avril 1985) 54

I — Présentation du Conseil supérieur de l'éducation

«C'est au Conseil supérieur de l'éducation que reviendra surtout la responsabilité de maintenir le système d'enseignement en contact avec l'évolution de la société et celle d'indiquer les changements à opérer et d'inspirer des plans à long terme.» *(Commission royale d'enquête sur l'enseignement. Rapport*, t. I, 1963, no 176, p. 107)

Le Conseil supérieur de l'éducation a été créé en 1964, en même temps que le ministère de l'Éducation, mais par une loi distincte qui confirme son autonomie.

La Loi 39, Loi sur le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Science et de la Technologie et modifiant diverses dispositions législatives, sanctionnée le 20 juin 1985, confirme le mandat du Conseil supérieur de l'éducation par rapport à l'ensemble du système d'éducation. Plusieurs dispositions de la nouvelle loi amendent des articles de la Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation pour établir clairement que l'organisme est consultatif auprès du ministre de l'Éducation et du ministre de l'Enseignement supérieur, de la Science et de la Technologie.

Ainsi, l'article 23 de la Loi 39 modifie le préambule de la Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation dont le quatrième alinéa se lit dorénavant comme suit:

« (...) Attendu qu'il importe d'instituer, suivant ces principes, pour collaborer avec le ministre de l'Éducation et le ministre de l'Enseignement supérieur, de la Science et de la Technologie, un Conseil supérieur de l'éducation, auquel seront adjoints un comité catholique, un comité protestant et des commissions chargées de faire à ce Conseil des suggestions relativement à divers secteurs de l'enseignement (...). »

D'autres articles de la Loi du Conseil supérieur ont aussi été amendés dans la même perspective, soit les articles 9*b*, 10*b*, 22*g* et 30 *a*,*b*.

L'organisme est constitué de la façon suivante:

— le Conseil même, qui doit préparer un rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation, ainsi que sur ses activités, et adresser des avis au ministre de l'Éducation et au ministre de l'Enseignement supérieur, de la Science et de la Technologie;

— deux comités confessionnels, catholique et protestant, qui, en plus d'être chargés de faire des recommandations au Conseil ou au ministre de l'Éducation et au ministre de l'Enseignement supérieur, de la Science et de la Technologie sur toute question de leur compétence, ont des devoirs et des pouvoirs spécifiques dans leurs secteurs respectifs;

— quatre commissions, qui assistent le Conseil dans ses travaux sur l'état et les besoins de l'éducation selon les différents niveaux ou secteurs de l'enseignement, soit les Commissions de:

  — l'enseignement primaire,
  — l'enseignement secondaire,
  — l'enseignement supérieur,
  — l'éducation des adultes.

Le Conseil

Le Conseil compte vingt-quatre membres, dont au moins seize doivent être de foi catholique, quatre de foi protestante et au moins un doit n'être ni de foi catholique ni de foi protestante. Vingt-deux de ces membres sont nommés par le Gouvernement, les deux autres étant les présidents des Comités catholique et protestant. Le sous-ministre de l'Éducation et les deux sous-ministres associés sont d'office membres adjoints du Conseil, mais sans droit de vote.

Les membres nommés par le gouvernement le sont pour un mandat de quatre ans à moins qu'ils ne complètent des mandats non terminés. Leur mandat ne peut être renouvelé qu'une seule fois.

Le gouvernement désigne, parmi les membres du Conseil, un président et un vice-président, l'un doit être catholique, l'autre protestant.

La Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation précise le mandat de l'organisme de la façon suivante.

Le Conseil doit:

— donner son avis au ministre de l'Éducation sur les règlements que celui-ci est tenu de lui soumettre;

— donner son avis au ministre de l'Éducation ou au ministre de l'Enseignement supérieur, de la Science et de la Technologie sur toute question de leur compétence qu'ils lui soumettent;

— transmettre au ministre de l'Éducation, qui le communique à l'Assemblée nationale, un rapport annuel sur ses activités et sur l'état et les besoins de l'éducation.

Le Conseil peut:

— solliciter des opinions, recevoir et entendre les requêtes et suggestions du public, en matière d'éducation;

— soumettre au ministre de l'Éducation ou au ministre de l'Enseignement supérieur, de la Science et de la Technologie des recommandations sur toute question de leur compétence concernant l'éducation;

— faire effectuer les études et recherches qu'il juge utiles ou nécessaires à la poursuite de ses fins;

— édicter pour sa régie interne des règlements qui sont soumis à l'approbation du gouvernement.

C'est le ministre de l'Éducation qui est chargé d'appliquer la Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation. C'est donc à lui que le Conseil supérieur doit transmettre son rapport annuel sur ses activités et sur l'état et les besoins de l'éducation, afin qu'il le dépose à l'Assemblée nationale.

Les Comités catholique et protestant

Chacun de ces deux comités est composé de quinze membres.

Le Comité catholique compte un nombre égal de représentants des autorités religieuses catholiques, des parents et des éducateurs. Les représentants des autorités religieuses sont nommés par l'Assemblée des évêques catholiques du Québec; les autres sont nommés par le gouvernement sur la recommandation du Conseil supérieur de l'éducation et l'assentiment de l'Assemblée des évêques.

Le Comité protestant est composé de représentants des confessions protestantes, des parents et des éducateurs, qui sont nommés par le gouvernement sur la recommandation du Conseil.

À moins qu'ils ne complètent un mandat non terminé, les membres reçoivent un mandat de trois ans, renouvelable une seule fois.

Les sous-ministres associés de foi catholique et de foi protestante sont d'office membres adjoints du Comité catholique ou du Comité protestant, selon le cas, sans toutefois avoir droit de vote.

Chaque comité nomme son président parmi ses membres. Celui-ci devient alors membre du Conseil supérieur de l'éducation.

Ces comités sont chargés de:

— faire des règlements pour reconnaître les institutions d'enseignement confessionnelles comme catholiques ou protestantes, selon le cas, et pour assurer leur caractère confessionnel;

— reconnaître comme catholiques ou protestantes, selon le cas, les institutions d'enseignement confessionnelles et révoquer au besoin cette reconnaissance;

— faire des règlements concernant l'éducation chrétienne, l'enseignement religieux et moral et le service religieux dans les institutions d'enseignement reconnues comme catholiques ou protestantes, selon le cas;

— faire des règlements sur la qualification, au point de vue religieux et moral, du personnel dirigeant et enseignant dans ces institutions d'enseignement;

— approuver, au point de vue religieux et moral, les programmes, les manuels et le matériel didactique pour l'enseignement dans ces institutions d'enseignement;

— approuver, pour l'enseignement religieux catholique ou protestant, selon le cas, les programmes, les manuels et le matériel didactique et faire des règlements sur la qualification des professeurs chargés de cet enseignement dans les écoles autres que les écoles reconnues comme catholiques ou protestantes;

— faire au Conseil, au ministre de l'Éducation ou au ministre de l'Enseignement supérieur, de la Science et de la Technologie, des recommandations sur toute question de leur compétence.

Ces comités peuvent:

— recevoir et entendre les requêtes et suggestions des associations, des institutions et de toute personne sur toute question de leur compétence;

— faire effectuer les études et recherches qu'ils jugent nécessaires ou utiles à la poursuite de leurs fins;

— édicter pour leur régie interne des règlements qui sont soumis à l'approbation du gouvernement.

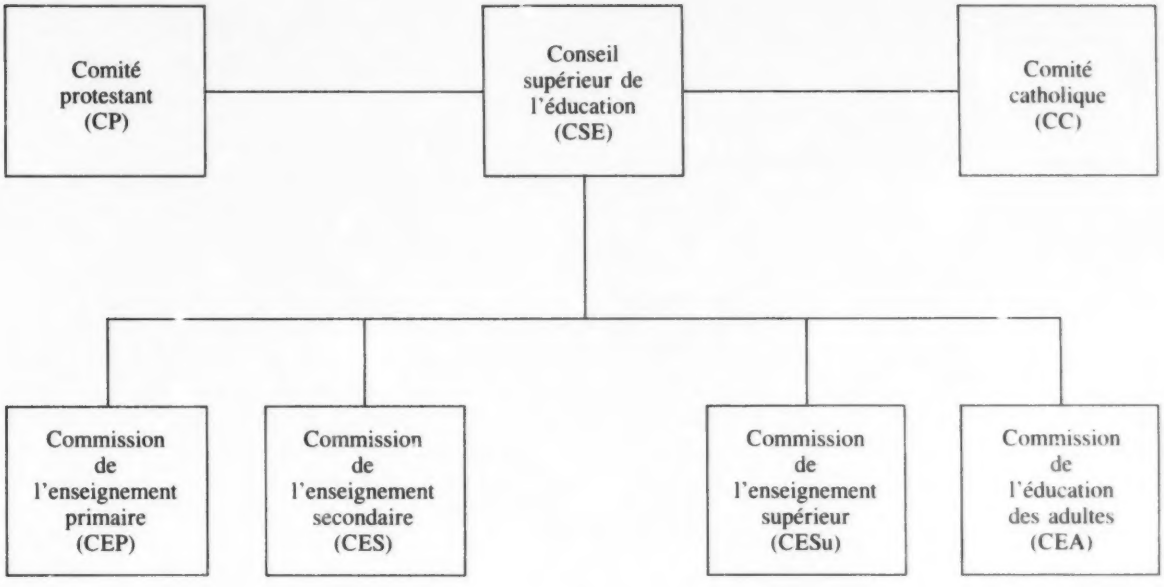
Les commissions

Chacune des quatre commissions doit être composée de neuf à quinze membres, y compris le président.

Les membres des commissions sont nommés par le Conseil après consultation des institutions et des organismes intéressés à l'enseignement dans le secteur visé. Leur mandat est de trois ans et n'est renouvelable qu'une seule fois consécutivement. Le Conseil désigne parmi ses membres une personne pour agir comme président de chacune de ses commissions.

Les commissions sont chargées de faire au Conseil des suggestions relatives à leur secteur particulier.

Le Conseil supérieur de l'éducation



II — Activités du Conseil, des comités et des commissions

Le Conseil

Du 1er septembre 1984 au 31 août 1985, le Conseil a tenu 12 réunions totalisant 15 jours de travail répartis en 28 sessions.

À ces réunions s'ajoute l'assemblée plénière qui a regroupé, pour une journée, quelque 100 personnes, soit près de 90 % des membres du Conseil, de ses comités confessionnels et de ses commissions et quelques permanents du Secrétariat. Cette plénière a porté sur la préparation du programme d'activités 1985-1986, en particulier sur le prochain rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation.

Le Conseil a procédé, au cours de l'année, à l'examen et à l'adoption de neuf avis qui furent ensuite adressés au ministre de l'Éducation. Deux autres projets d'avis furent étudiés au Conseil qui en poursuivra l'étude et la révision dans les mois suivants.

Avis du Conseil adoptés en 1984-1985

Sujets	Date d'adoption
Vers des aménagements de la formation et du perfectionnement des enseignants du primaire et du secondaire	302e réunion 28 septembre 1984
Projet de modifications aux régimes pédagogiques du préscolaire, du primaire et du secondaire, conformément au projet de règlement sur les archives publiques	304e réunion 1er novembre 1984
L'enseignement des langues secondes dans les écoles primaires et secondaires	304e réunion 1er novembre 1984
Par-delà les écoles alternatives: la diversité et l'innovation dans le système scolaire public	308e réunion 15 mars 1985
Pour le renouvellement et le ressourcement du personnel de l'enseignement	310e réunion 9 mai 1985
Les diverses formes de regroupement des élèves au premier cycle du secondaire	310e réunion 9 mai 1985
Réussir l'intégration des élèves en difficulté	310e réunion 9 mai 1985
Le gel du temps prescrit à l'éducation préscolaire et au primaire	311e réunion 12 juin 1985
L'enseignement des mathématiques à l'école primaire	312e réunion 4 juillet 1985

Comité sur le Rapport annuel 1984-1985

Outre le présent rapport d'activités, le Conseil doit présenter au ministre de l'Éducation, qui le transmet à l'Assemblée nationale, un rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation. Ce rapport porte sur la condition étudiante, c'est-à-dire sur les facteurs pédagogiques et institutionnels qui influencent les apprentissages.

Le Comité, responsable de la préparation de ce rapport, a tenu 15 réunions totalisant 33 sessions*. Ce comité était composé des personnes suivantes:

- Monsieur Alain Laramée, président, membre du Conseil;
- Madame Julie Morency, étudiante, membre de la Commission de l'enseignement supérieur;
- Monsieur Dominique Morissette, professeur, membre de la Commission de l'enseignement secondaire;
- Monsieur Jacques Proulx, professeur, membre de la Commission de l'éducation des adultes;
- Madame Marie-Claude Rail, étudiante, membre de la Commission de l'enseignement secondaire;
- Monsieur Douglas W. Stafford, directeur d'école, membre de la Commission de l'enseignement primaire;
- Monsieur Gilles Boudreault, agent de recherche;
- Madame Marie Lamarre, agente de recherche;
- Monsieur Arthur Marsolais, secrétaire, directeur de la recherche au Conseil.

Le Comité devait concentrer son attention sur les facteurs les plus immédiats qui favorisent ou défavorisent l'apprentissage. Compte tenu du contexte de l'année 1985 déclarée l'année de la jeunesse, le Comité a choisi de privilégier l'expression des élèves et des étudiants, sans par ailleurs négliger les points de vue des principaux partenaires de l'éduction, particulièrement dans la recherche de solutions aux besoins identifiés. Le Comité a procédé à un grand nombre de rencontres avec des élèves, des étudiants et des éducateurs, en collaboration avec les commissions de l'enseignement primaire et de l'éducation des adultes. Le Conseil a tenu lui-même une journée d'étude sur le

* Une session comprend une demi-journée dont la durée minimum est de deux heures.

thème du rapport, avec quelques étudiants comme personnes ressources. Enfin, le Comité a eu recours à un nombre important d'entrevues de groupes d'élèves et d'étudiants, soit au primaire, 23 groupes de 8 à 12 élèves chacun, au secondaire, 21 groupes de 12 à 15 élèves chacun, au collégial, 15 groupes, puis quelques autres groupes en milieu universitaire. La Commission de l'éducation des adultes a, pour sa part, rencontré de multiples groupes d'éducateurs et d'étudiants dans la même perspective.

Comité sur les écoles alternatives et la diversité et l'innovation pédagogique à l'enseignement primaire et secondaire

Le Comité responsable de cette étude a tenu 9 réunions totalisant 17 sessions. Ce comité était composé des personnes suivantes:

- Madame Monique Mus-Plourde, présidente, membre du Conseil;
- Monsieur Marcel Busque, enseignant, membre de la Commission de l'enseignement secondaire;
- Monsieur Roger Cormier, professeur, membre de la Commission de l'enseignement primaire;
- Madame Lucie Ducharme, éducatrice au préscolaire, membre de la Commission de l'enseignement primaire;
- Monsieur Norman Henchey, professeur, membre de la Commission de l'enseignement supérieur;
- Monsieur Jacques de Lorimier, secrétaire.

Ce comité avait pour mandat de mener une étude sur les écoles alternatives, non pour procéder à l'évaluation d'un nombre somme toute restreint d'écoles, mais pour en retirer des enseignements relatifs à l'ensemble du système scolaire. Le Comité a visité les écoles suivantes: école primaire Les Petits Castors (Longueuil), école primaire Tourterelle (Brossard), école primaire Ressources (Sainte-Foy), école secondaire Le Transit (Boisbriand), École primaire d'éducation physique (Montréal-Nord), école primaire Christ-Roi (Montréal), école primaire Le Plateau (Montréal), école secondaire Joseph-François-Perreault (Montréal), école secondaire M.I.N.D. (Montréal), école secondaire Joseph D'Arcy McGee (Montréal), école secondaire Royal West Academy (Montréal-Ouest).

Comité sur le renouvellement et le ressourcement du personnel de l'enseignement

Ce comité a tenu 6 réunions totalisant 12 sessions. Il était composé des personnes suivantes:

- Monsieur Yvan Pelletier, président, membre du Conseil;
- Monsieur Claude Capistran, administrateur scolaire à l'enseignement primaire, membre du Conseil;
- Madame Louise Corriveau, professeure, membre de la Commission de l'enseignement supérieur;
- Monsieur Fernand Palin, administrateur scolaire à l'éducation des adultes, membre de la Commission de l'éducation des adultes;
- Monsieur Norbert Rodrigue, permanent syndical, membre de la Commission de l'éducation des adultes;
- Monsieur Raymond Paré, secrétaire.

Suite à la constatation que les effectifs étudiants marquent le pas ces dernières années, le comité a examiné l'impact majeur d'un tel phénomène, particulièrement les difficultés de renouvellement d'un corps enseignant devenu très peu accessible à de jeunes candidats.

Le comité a rencontré quelques groupes d'éducateurs, dont des enseignants et des administrateurs scolaires. Plusieurs experts en relations de travail et en démographie scolaire furent également mis à contribution.

Les commissions

Commission de l'enseignement primaire

La Commission de l'enseignement primaire a tenu huit réunions totalisant 28 sessions.

Cette commission a reçu le mandat de préparer un projet d'avis sur l'enseignement des mathématiques au primaire. À cette fin, ses membres visitèrent plusieurs milieux scolaires et rencontrèrent des spécialistes sur cette question.

Visites

Lieux	Écoles visitées
Rouyn-Noranda	Commission scolaire de Malartic — École René-Lalonde — École Renaud — École Saint-Martin
Montréal	Commission scolaire intégrée Sault-Saint-Louis — École Children's World — École Laurendeau-Dunton — École Philippe-Morin — École Terre des jeunes
Abitibi-Témiscamingue	Commission scolaire Val-d'Or — École Marie-Immaculée — École Mgr-Desmarais — École Notre-Dame-du-Rosaire

Les spécialistes consultés appartiennent aux organismes suivants: l'Association des promoteurs de l'avancement de la mathématique à l'élémentaire; la commission scolaire de l'Argile bleue, le ministère de l'Éducation, un groupe de recherche en didactique des mathématiques, l'Université de Montréal et l'Université de Sherbrooke.

Commission de l'enseignement secondaire

La Commission de l'enseignement secondaire a tenu dix réunions totalisant 29 sessions.

Cette commission a examiné les diverses formes de regroupement d'élèves au 1er cycle du secondaire, la régionalisation ayant été marquée par le maintien en maints endroits des premières années du secondaire dans des écoles autres que les polyvalentes. La Commission a visité un grand nombre de ces écoles, y rencontrant élèves, parents, professionnels enseignants et non enseignants et administrateurs scolaires.

Visites

Lieux	Écoles visitées
Abitibi - Témiscamingue	Commission scolaire Abitibi — École Cité étudiante Polyno (La Sarre) — Collège Saint-André (La Sarre) — École Le Séjour (Macamic) — École Notre-Dame-du-Cap (Palmarolle) — Écoles Sainte-Anne et Roy (Sainte-Germaine-Boulé) — Écoles Saint-Louis et Saint-Paul (Normétal)
Bas-Saint-Laurent	Commission scolaire régionale du Bas-Saint-Laurent — Polyvalente Paul-Hubert (Rimouski) — École secondaire Saint-Jean (Rimouski) — École secondaire Sainte-Luce (Sainte-Luce) — École Marie-Élisabeth (Saint-Gabriel) — École secondaire La Rédemption (La Rédemption) — École polyvalente Mont-Joli (Mont-Joli) — École secondaire Saint-Édouard (Sainte-Blandine) — École Saint-Stanislas (Saint-Fabien) — École secondaire La Trinité (Trinité-des-Monts) — École Lamontagne (Saint-Narcisse)
Montréal	Commission des écoles catholiques de Montréal — École polyvalente Saint-Henri
Lakeshore	Commission scolaire Lakeshore — École secondaire John-Rennie (Pointe-Claire)

Commission de l'enseignement supérieur

La Commission de l'enseignement supérieur a tenu onze réunions régulières totalisant 29 sessions.

En vue de recueillir des informations pour un projet d'avis en préparation sur la place faite aux étudiants adultes inscrits dans les programmes universitaires, la Commission s'est assuré la collaboration de plusieurs universités pour y consulter des administrateurs, des professeurs et des étudiants. Cinq tables rondes regroupant également des administrateurs, des professeurs et des étudiants de diverses régions ont permis de compléter la consultation. Parallèlement à ces travaux, la Commission a poursuivi une autre étude sur la contribution des universités au développement économique.

Visites

De décembre 1984 à mai 1985, la Commission de l'enseignement supérieur a visité les universités suivantes:

- Université Concordia;
- Université de Montréal;
- Université de Sherbrooke;
- Université du Québec à Montréal;
- Université du Québec à Trois-Rivières;
- Université Laval;
- Université McGill.

Commission de l'éducation des adultes

La Commission de l'éducation des adultes a tenu seize réunions totalisant 31 sessions.

Cette commission a procédé a l'étude du dossier de la formation professionnelle des adultes. Plus précisément, la Commission a voulu examiner la mission du système public d'éducation en formation professionnelle des adultes et les conditions et garanties essentielles à cette mission pour que cette dernière soit accomplie en conformité avec d'authentiques finalités éducatives. Furent consultées nombre de personnes impliquées à divers titres en éducation des adultes et oeuvrant dans les organismes suivants: Commission de formation professionnelle de Québec; École

de formation Domtar à Donnacona; ministère de l'Éducation; commissions scolaires Beauport, Jean-Talon, Chauveau, Sherbrooke, Tilly, Orléans ainsi que les Commissions des écoles catholiques de Québec et de Montréal et la Commission des écoles protestantes du Grand-Montréal; Confédération des syndicats nationaux; Collèges André-Laurendeau, Dawson, Outaouais, Sherbrooke et François-Xavier-Garneau; centres Katimavik et Champagnat; Universités du Québec à Montréal et à Hull, Université de Sherbrooke; Commission de l'emploi et de l'immigration du Canada; ministère de la Main d'oeuvre et de la Sécurité du Revenu.

Les comités confessionnels

Comité catholique

Réunions

Le Comité catholique a tenu neuf réunions régulières totalisant 22 sessions. Les membres ont également tenu des réunions en sous-comités.

Audiences et visites d'écoles

Le Comité a consacré deux séances de travail à des audiences et à des visites en milieu scolaire. Les membres ont rencontré des administrateurs scolaires, des professionnels non enseignants, des enseignants, des responsables diocésains, des parents et des élèves. Ils ont échangé avec eux sur diverses questions ayant trait à l'aspect confessionnel catholique dans le domaine de l'éducation, cherchant à saisir leurs besoins et leurs attentes concernant l'école catholique, l'animation pastorale, l'enseignement moral et religieux catholique et l'enseignement moral.

Lieux et dates	Organismes rencontrés, écoles visitées
Montréal, le 15 novembre 1984	Office diocésain d'éducation du diocèse de Montréal
Verdun, le 15 novembre 1984	Commission des écoles catholiques de Verdun École polyvalente Mgr-Richard École polyvalente catholique anglaise de Verdun École Notre-Dame-de-la-Paix École Chanoine-Joseph-Théorêt

Relations avec d'autres organismes

Au cours de l'année, le Comité catholique a pris contact avec divers organismes intéressés par l'éducation chrétienne en milieu scolaire: Comité épiscopal de l'éducation; Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec; Assemblée des directeurs diocésains d'éducation; Conférence de pastorale scolaire; Association québécoise des conseillers au service de l'éducation chrétienne; Association des parents catholiques du Québec; Association québécoise des professeurs de morale et de religion; Provincial Association of Teachers of Ethics and Religion. Ces contacts ont été établis, soit par la participation à des journées d'études ou à des tables de concertation, soit par la participation à des congrès, soit par des rencontres avec des responsables de l'un ou l'autre de ces organismes.

Le Comité catholique a participé aux travaux de la Commission parlementaire de l'éducation et de la main-d'oeuvre qui tenait des consultations particulières dans le cadre de l'étude détaillée du projet de loi sur l'enseignement primaire et secondaire public.

Travaux

Le Comité catholique a terminé l'étude entreprise en mars 1984 concernant l'enseignant chargé de l'enseignement moral et religieux catholique et l'éducation de la foi des jeunes. Dans ce document intitulé *Éduquer la foi à l'école*, le Comité catholique analyse la situation des enseignantes et des enseignants en enseignement moral et religieux catholique. Il cherche également à préciser le rôle et la responsabilité propres de l'enseignant(e) chargé(e) de l'enseignement religieux à l'école. Enfin, le Comité propose des aménagements concrets qu'il estime réalistes et essentiels pour assurer que l'enseignement moral et religieux catholique soit dispensé avec compétence et efficacité.

Le Comité catholique a considéré avec attention la Loi sur l'enseignement primaire et secondaire public adoptée par l'Assemblée nationale en décembre 1984. Cette étude lui a permis de s'approprier chacun des articles de cette loi qu'il lui était essentiel de connaître dans l'exercice de ses responsabilités et d'en mesurer la portée.

Réglementation

Au cours de l'année 1984-1985, le Comité catholique a préparé deux projets de règlement requis pour la mise en application de la Loi sur l'enseignement primaire et secondaire public. L'un concerne le caractère confessionnel et la reconnaissance comme catholiques des écoles du système scolaire public. L'autre concerne l'enseignement moral et religieux catholique et l'animation pastorale dans les écoles du système scolaire public. Le Comité devra maintenant revoir ces projets de règlement en considérant les récents développements concernant la Loi sur l'enseignement primaire et secondaire public et décider de l'opportunité de réviser sa réglementation actuelle touchant les établissements d'enseignement reconnus comme catholiques.

Établissements d'enseignement

Le Comité catholique, en vertu du pouvoir que lui confère le paragraphe *b*) de l'article 22 de la Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation, a reconnu comme catholiques sept établissements d'enseignement du secteur public: six écoles primaires et une école secondaire.

Le Comité a également procédé au retrait de la reconnaissance du caractère confessionnel catholique de deux établissements d'enseignement: une école primaire du secteur public et une école primaire du secteur privé.

Instruments pédagogiques scolaires

Au cours de l'année 1984-1985, le ministre de l'Éducation, conformément aux dispositions du paragraphe *e*) de l'article 22 de la Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation, a soumis au Comité catholique, en vue de leur approbation au point de vue religieux et moral, 696 instruments pédagogiques scolaires, à savoir 53 programmes d'études ou guides pédagogiques, 536 manuels scolaires et 107 ouvrages de matériel didactique.

Le tableau suivant illustre, selon les champs de connaissance et d'activités, la répartition des projets soumis et évalués en vue de leur usage éventuel dans les établissements d'enseignement catholiques du Québec.

Champs de connaissance et d'activités	Programmes d'études et guides pédagogiques			Manuels			Matériel didactique		
	S*	A*	R*	S	A	R	S	A	R
Préscolaire	3	3	—	16	16	—	4	4	—
Arts	4	4	—	15	15	—	2	2	—
Enseignement religieux et moral	6	6	—	6	2	4	5	3	2
Langues	15	15	—	220	220	—	17	17	—
Mathématiques et sciences	5	5	—	137	137	—	17	17	—
Matières techniques et professionnelles	—	—	—	39	39	—	1	1	—
Sciences humaines	20	20	—	103	103	—	61	61	—
Totaux	**53**	**53**	**—**	**536**	**532**	**4**	**107**	**105**	**2**

*S — soumis à l'approbation
A — approuvés au point de vue religieux et moral ou autorisés
R — refusés

Comité protestant

Réunions

Le Comité protestant a tenu neuf réunions régulières et une réunion spéciale. Ces réunions, totalisant 19 sessions, ont été tenues à Montréal (17) et à Val-David (2).

Consultations

Des représentants du Comité protestant ont rendu visite aux écoles des commissions scolaires suivantes: Châteauguay Valley, Eastern Townships, Lakeshore, Laurentian, Laurenval, Richelieu Valley et South Shore; de plus, le Comité a rencontré des représentants des églises protestantes en janvier. Des membres du Comité ont aussi pris contact avec des organismes ou associations de niveau provincial: Association québécoise des commissions scolaires protestantes, Québec Association of School Administrators, Association provinciale des enseignants protestants, Association des directeurs généraux des commissions scolaires protestantes et Québec Federation of Home and School Associations; enfin, le président a rencontré des représentants de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université McGill et a participé à une audience devant la commission parlementaire qui étudiait le projet de loi 3.

Travaux

Au cours de l'année, le Comité protestant a soumis au Conseil des ministres, pour approbation, une révision de ses règlements de régie interne. Il a aussi préparé les règlements et politiques qui étaient requis pour la mise en vigueur de la Loi 3, notamment, une révision de son règlement, un projet de brochure sur le choix d'une école protestante, une révision de la brochure sur le projet éducatif, une ébauche de politique relative à l'animation pastorale ainsi qu'une

recommandation sur les besoins quant à la formation et au perfectionnement des maîtres de l'enseignement moral et religieux protestant. Ces derniers sont retenus et seront utilisés, au besoin, par le Comité.

Du 1er juillet 1984 au 30 juin 1985, le ministre de l'Éducation, conformément aux dispositions de l'article 22 de la Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation, a soumis au Comité protestant, en vue de leur approbation au point de vue moral et religieux, 686 instruments pédagogiques scolaires à savoir 54 programmes d'études ou guides pédagogiques, 530 manuels scolaires et 102 ouvrages de matériel didactique.

Champs de connaissance et d'activités	Programmes d'études et guides pédagogiques			Manuels			Matériel didactique		
	S*	A*	R*	S	A	R	S*	A	R
Préscolaire	3	3	—	16	16	—	4	4	—
Arts	4	4	—	15	15	—	2	2	—
Enseignement moral et religieux	7	7	—	—	—	—	—	—	—
Langues	15	15	—	220	220	—	17	17	—
Mathématiques et sciences	5	5	—	137	137	—	17	17	—
Matières techniques et professionnelles	—	—	—	39	39	—	1	1	—
Sciences humaines	20	20	—	103	103	—	61	61	—
Totaux	**54**	**54**	**—**	**530**	**530**	**—**	**102**	**102**	**—**

*S — soumis à l'approbation
A — approuvés au point de vue moral et religieux (jusqu'à la fin de juin)
R — approbation refusée

III — Ressources humaines et financières

Composition du Conseil, des comités confessionnels et des commissions — Le Secrétariat

Conseil

Les mandats de monsieur Lucien Rossaert (vice-président), de Montréal, et de madame Christiane Bérubé-Gagné, de Rimouski, ont été renouvelés jusqu'au 31 août 1988.

Cinq nouveaux membres ont été nommés au Conseil pour un mandat de quatre ans, du 1er septembre 1984 au 31 août 1988, soit:

— Monsieur Pierre Lucier (président), de Québec;

— Madame Danièle Bédard, de Lachine;

— Monsieur Donald Burgess, de Baie-d'Urfé;

— Monsieur John Geci, de Montréal;

— Madame Pierrette Godbout-Perreault, de Saint-Hyacinthe;

en remplacement respectivement de monsieur Claude Benjamin (président), de madame Joan Fitzpatrick et de messieurs Rosaire Morin, Stephen Pavelko et Claude Rochon.

Composition — Conseil supérieur de l'éducation

Nom	Fonction	Mandat	Lieu de résidence	Lieu de travail
			Ville	Région scolaire
Lucier, Pierre	Président	1984-1988	Québec	Québec
Rossaert, Lucien	Vice-président	1984-1988 — 2e	Mont-Saint-Hilaire	Montréal
Anderson, Kathryn	Directrice, Centre dialogue de l'Église unie du Canada	1984-1987	Montréal	Montréal
Auchinleck, Gerald	Président du Comité protestant	1984*	Montréal	Montréal
Balthazar, Louis	Professeur titulaire, Département des sciences politiques, Université Laval	1982-1986	Québec	Québec
Baril, Daniel	Enseignant en formation morale, Commission scolaire Sainte-Croix Président du Mouvement laïque québécois	1982-1986	Montréal	Montréal
Bédard, Danièle	Psychologue	1984-1988	Lachine	Montréal
Bélanger, Jules	Professeur, Département de Français, Cégep de la Gaspésie	1982-1986 — 2e	Gaspé	Bas-Saint-Laurent - Gaspésie
Bernier, Raymond	Directeur des ventes et de la mise en marché, Boulangerie coopérative Saint-Augustin	1981-1985	Québec	Québec
Bérubé-Gagné, Christiane	Animatrice sociale	1984-1988 — 2e	Rimouski	Bas-Saint-Laurent - Gaspésie
Bissonnette, Jean-Guy	Président du Comité catholique	1984*	Longueuil	Montréal
Burgess, Donald	Vice-doyen, Faculté des sciences de l'éducation, Université McGill	1984-1988	Montréal	Montréal
Capistran, Claude	Directeur général, Commission scolaire de Varennes	1983-1987	Contrecoeur	Montréal

Composition — Conseil supérieur de l'éducation

Nom	Fonction	Mandat	Lieu de résidence	Lieu de travail
			Ville	Région scolaire
Ducharme, Claude	Directeur québécois des Travailleurs unis de l'automobile	1981-1985	Montréal	Montréal
Geci, John F.	Associé, Cabinet conseil en gestion Rourke, Bourbonnais et Associés	1984-1988	Montréal	Montréal
Gervais, Henri	Technicien en laboratoire de photo, Radio-Canada, Montréal, président de la Fédération des comités de parents de la province de Québec	1981-1985	Brossard	Montréal
Girard-Frare, Pierrette	Membre de l'Association des directeurs d'école de Montréal	1983-1987	Laval	Montréal
Godbout-Perreault, Pierrette	Organisatrice communautaire, Conseil de la famille, Richelieu-Yamaska	1984-1988	Saint-Hyacinthe	Montréal
Laramée, Alain	Chargé de cours en communication et étudiant au doctorat à l'Université de Montréal	1981-1985	Montréal	Montréal
Mus-Plourde, Monique	Membre du comité de parents de la région Nord, Commission des écoles catholiques de Montréal	1982-1986	Montréal	Montréal
Pelletier, Yvan	Directeur de l'enseignement, Commission scolaire Jean-Chapais	1983-1987	Saint-Pascal	Kamouraska
Robinson, Ann	Professeure, Faculté de droit, Université Laval, présidente de la Fédération des associations de professeurs d'université du Québec	1981-1985	Saint-Sauveur-des-Monts	Montréal
Simard, Françoise	Enseignante, école secondaire Lafontaine, Commission scolaire de Chicoutimi	1982-1986	Chicoutimi	Chicoutimi
Téboul, Victor	Directeur de la revue *Jonathan*	1983-1987	Montréal	Montréal
Membres adjoints				
Boudreau, Thomas-J.	Sous-ministre de l'Éducation			
Stein, Michel	Sous-ministre associé de foi catholique			
Schlutz, Ann	Sous-ministre associée de foi protestante			
Secrétaires conjoints				
Durand, Alain	Secrétaire conjoint			
Paré, Raymond	Secrétaire conjoint			

* Les présidents des Comités catholique et protestant sont d'office membres du Conseil.

Comité catholique

Quatre membres ont reçu un renouvellement de mandat jusqu'au 31 août 1987, soit:

— Monsieur Jean-Guy Bissonnette, de Longueuil, à titre de représentant des autorités religieuses;

— Monsieur Bernard Fortin, de Rosemont, à titre de représentant des parents;

— Monseigneur André Gaumond, de Saint-Pamphile, à titre de représentant des autorités religieuses;

— Monsieur Fernand Paradis, de Québec, à titre de représentant des éducateurs.

Deux nouveaux membres ont été nommés:

— Madame Sylvia Chesterman, de ville Mont-Royal, pour un mandat expirant le 31 août 1987, à titre de représentante des parents, en remplacement de madame Denise Hébert;

— Monseigneur Jude Saint-Antoine, de Montréal, pour un mandat expirant le 31 août 1986, à titre de représentant des autorités religieuses, en remplacement de monseigneur Charles Valois.

Composition — Comité catholique

Nom	Fonction	Mandat	Lieu de résidence	Lieu de travail
			Ville	Région scolaire
Représentants des autorités religieuses				
Bissonnette, Jean-Guy	Président	1984-1987 — 2e	Longueuil	Montréal
Beauchamp, Lucien	Professeur et animateur, Centre de formation pastorale, Diocèse de Valleyfield	1983-1986 — 2e	Salaberry-de-Valleyfield	Montréal
Gaudette, Pierre	Professeur, Faculté de théologie, Université Laval	1982-1985 — 2e	Sillery	Québec
Gaumond, André, Mgr	Évêque de Sainte-Anne-de-la-Pocatière	1984-1987 — 2e	La Pocatière	Québec
Saint-Antoine, Jude, Mgr	Évêque auxiliaire de Montréal	1984-1986	Montréal	Montréal
Représentants des parents				
Bélanger, Denise	Parent	1982-1985	Cap-de-la-Madeleine	Trois-Rivières
Bergeron, Luc	Enseignant, école Marcel-Raymond, Commission scolaire Lac-Témiscamingue	1983-1986	Lorrainville	Abitibi – Témiscamingue
Chesterman, Sylvia	Directrice des services éducatifs, Commission des écoles catholiques de Montréal, secteur anglais	1984-1987	Mont-Royal	Montréal
Fortin, Bernard	Directeur de l'Office de la famille, Diocèse de Montréal	1984-1987 — 2e	Montréal	Montréal
Lupien, Marie-Alice	Infirmière, Hôpital Le Gardeur	1982-1985 — 2e	Repentigny	Montréal
Représentants des éducateurs				
Dubé, Rita	Conseillère pédagogique en enseignement moral et religieux Commission scolaire régionale de l'Estrie	1982-1985	Saint-Denis-de-Brompton	Sherbrooke

Composition — Comité catholique

Nom	Fonction	Mandat	Lieu de résidence	Lieu de travail
			Ville	Région scolaire
Hofbeck, Joseph	Professeur, Département de théologie, Université Concordia	1983-1986 — 2e	Pierrefonds	Montréal
Jobin, Doris	Enseignante, école Albert-Schweitzer, Commission scolaire Mont-Fort	1983-1986	Saint-Bruno	Montréal
Paradis, Fernand	Directeur général, Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec	1984-1987 — 2e	Québec	Québec
Parent, Pascal	Curé, Sainte-Blandine	1982-1985	Sainte-Blandine	Bas-Saint-Laurent - Gaspésie
Membre d'office				
Stein, Michel	Sous-ministre associé de foi catholique	— —	— —	— —
Mallette, Guy	Secrétaire			

Comité protestant

Trois membres ont reçu un renouvellement de mandat jusqu'au 31 août 1987, soit:

— Madame Kathleen Cox, d'Aylmer, à titre de représentante des éducateurs;

— Monsieur Delbert Dougherty, de Lachute, à titre de représentant des éducateurs;

— Monsieur Knute-B. Sorensen, de Pointe-Claire, à titre de représentant des parents.

Trois nouveaux membres ont été nommés:

— Monsieur René Frey, de Rosemont, pour un mandat expirant le 31 août 1987, à titre de représentant des confessions protestantes, en remplacement de monsieur Oscar Masseau;

— Madame Carolyn Pratt, de Saint-Lambert, pour un mandat expirant le 31 août 1986, à titre de représentante des éducateurs, en remplacement de madame Ann Schlutz;

— Madame Ruth Syme, de Montréal, pour un mandat expirant le 31 août 1987, à titre de représentante des confessions protestantes, en remplacement de madame Constance Middleton-Hope.

Composition — Comité protestant

Nom	Fonction	Mandat	Lieu de résidence	Lieu de travail
			Ville	Région scolaire
Auchinleck, Gerald	Président, directeur des services de l'enseignement, Commission des écoles protestantes du Grand-Montréal	1982-1985 2e	Montréal	Montréal
Représentants des Églises				
Frey, René (Rév.)	Pasteur, Église baptiste évangéliste de Rosemont	1984-1987	Montréal	Montréal
Kallemeyn, Harold	Pasteur, Église réformée de Saint-Hubert	1983-1986	Saint-Lambert	Montréal
MacQueen, Kenneth	Personne ressource, Église unie du Canada	1982-1985 2e	Dorval	Montréal

Composition — Comité protestant

Nom	Fonction	Mandat	Lieu de résidence	Lieu de travail
			Ville	Région scolaire
Martin, Howard-G.	Directeur général, Centre d'accueil Horizons de la jeunesse	1983-1986 — 2e	Pierrefonds	Montréal
Syme, Ruth	Pasteur, First Presbyterian Church, Verdun	1984-1987	Montréal-Ouest	Montréal
Thomson, Heather Joan	Animatrice de la pastorale, Commission scolaire Eastern Townships	1983-1985	Waterville	Estrie
Représentants des parents				
Cumyn, Ann Rhodes	Parent	1982-1985	Baie-d'Urfé	Montréal
Paulette, Margaret	Présidente, Commission scolaire de Lennoxville	1982-1985 — 2e	Sherbrooke	Estrie
Sorensen, Knute-B.	Ex-directeur général adjoint, Commission scolaire de Lakeshore	1984-1987 — 2e	Pointe-Claire	Montréal
Représentants des éducateurs				
Cox, Kathleen	Ex-enseignante, Commission scolaire d'Aylmer	1984-1987 — 2e	Aylmer	Outaouais
Dougherty, Delbert	Directeur général, Commission scolaire Laurentian	1984-1987 — 2e	Lachute	Laval-Laurentides
McKay, Gerald	Professeur, Faculté des sciences de l'éducation, Université McGill	1983-1986 — 2e	Senneville	Montréal
Peacock, Donald	Président, Montreal Teachers Association	1983-1986 — 2e	Montréal	Montréal
Pratt, Carolyn	Parent	1984-1986	Saint-Lambert	Montréal
Membre d'office				
Schultz, Ann	Sous-ministre associée de foi protestante	— —	— —	— —
Kuntz, Harry	Secrétaire	— —	— —	— —

Commission de l'enseignement primaire

Deux membres ont reçu un renouvellement de mandat jusqu'au 31 août 1987, soit:

— Monsieur Roger Cormier, de Sherbrooke;

— Monsieur Marc Leduc, de Chambly.

Quatre nouveaux membres ont été nommés à cette commission pour un mandat expirant le 31 août 1987, soit:

— Madame Lyse Chartrand, de Longueuil;

— Madame Anna-Maria Folco, de Montréal;

— Monsieur Roger Guillemette, de Normandin;

— Monsieur Richard Pallascio, de Saint-Bruno;

en remplacement respectivement de madame Micheline Trudel-Lamarre, de monsieur Jimmy Di Genova, de madame Raymonde Simard et de monsieur Bruce Cook.

Composition — Commission de l'enseignement primaire

Nom	Fonction	Mandat	Lieu de résidence	Lieu de travail
			Ville	Région scolaire
Bérubé-Gagné, Christiane	Présidente, animatrice sociale	1984-1985 — 3e*	Rimouski	Bas-Saint-Laurent – Gaspésie
Bellemarre, Marcel	Conseiller pédagogique en adaptation scolaire, Commission scolaire de Gatineau	1983-1985	Buckingham	Outaouais
Boissonneault-Hébert, Lise	Enseignante, Commission scolaire de Jonquière	1982-1985 — 2e	Jonquière	Saguenay – Lac-Saint-Jean
Chartrand, Lyse	Animatrice-recherchiste, Fédération des unions de famille	1984-1987	Longueuil	Montréal
Cloutier, Rollande	Commissaire, Commission scolaire des Vieilles-Forges	1983-1986	Trois-Rivières	Bois-Francs
Cormier, Roger	Professeur, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Sherbrooke	1984-1987 — 2e	Sherbrooke	Estrie
Delisle, Roger	Directeur des services de l'enseignement, Commission scolaire de Saint-Hyacinthe	1982-1985 — 2e	Saint-Hyacinthe	Yamaska
Ducharme, Lucie	Éducatrice de maternelle-maison, Commission scolaire Marie-Victorin	1982-1985	Saint-Apollinaire	Québec
Folco, Anna-Maria	Conseillère pédagogique, Commission scolaire Jérôme-Le Royer	1984-1987	Montréal	Montréal
Gobeil, Jean-Guy	Directeur, école Roc-Amadour, Commission des écoles catholiques de Québec	1982-1985	Neufchâtel	Québec
Guillemette, Roger	Directeur général, Commission scolaire La Vallière	1984-1987	Normandin	Saguenay – Lac-Saint-Jean
Langelier, Jan Édith	Enseignante (spécialiste), Mount Pleasant School, Lakeshore School Board	1982-1985	Notre-Dame-de-l'Île-Perrot	Montréal
Leduc, Marc	Conseiller pédagogique, Commission scolaire Taillon	1984-1987 — 2e	Saint-Bruno	Montréal
Pallascio, Richard	Professeur, Département de mathématiques et d'informatique, Université du Québec à Montréal	1984-1987	Saint-Bruno	Montréal
Stafford, Douglas W.	Directeur, Dunrae Garden School, Commission des écoles protestantes du Grand-Montréal	1982-1985	Pointe-Claire	Montréal
Vincent, Suzanne	Coordonnatrice			

* La présidence est assumée par un membre du Conseil nommé par ses collègues à ce poste pour un mandat d'un an renouvelable.

Commission de l'enseignement secondaire

Quatre membres ont reçu un renouvellement de mandat jusqu'au 31 août 1987, soit:

— Madame Hildburg Barkany, de Saint-Jérôme;

— Monsieur Marcel Busque, de Saint-Georges-de-Beauce;

— Monsieur Marcel Mius d'Entremont, de Sainte-Foy;

— Madame Marie-Claude Rail, de Sainte-Foy.

Cinq nouveaux membres ont été nommés à cette commission pour un mandat expirant le 31 août 1987, soit:

— Madame Gisèle Charlebois, de Baie-d'Urfé;

— Monsieur Dominic Martini, de Saint-Bruno;

— Monsieur Dominique Morrissette, de Québec;

— Madame Frances Rotman, de Montréal;

en remplacement respectivement de madame Jeanne Maheux, de messieurs Harvey Ennever et Norman Wener et de madame Maria O'Gallagher.

Un nouveau membre, madame Micheline Dionne-Gagnon, a été nommé pour un an, complétant ainsi le mandat de monsieur Roger Desbiens, membre démissionnaire.

Composition — Commission de l'enseignement secondaire

Nom	Fonction	Mandat	Lieu de résidence	Lieu de travail
			Ville	Région scolaire
Girard-Frare, Pierrette	Présidente, membre de la Fédération des directeurs d'école, Commission des écoles catholiques de Montréal	1984-1985	Laval	Montréal
Barkany, Hildburg	Présidente, Comité de parents, Commission scolaire Saint-Jérôme	1984-1987	Saint-Jérôme	Laval - Laurentides -Lanaudière
Behnan, Benoît	Conseiller pédagogique, Commission scolaire régionale Blainville-Deux-Montagnes	1982-1985 — 2e	Montréal-Nord	Laval - Laurentides - Lanaudière
Bouchard, Joseph	Coordonnateur de l'enseignement professionnel, Commission scolaire régionale du Bas-Saint-Laurent	1983-1986	Rimouski	Bas-Saint-Laurent - Gaspésie
Busque, Marcel	Enseignant, Polyvalente Saint-Georges, Commission scolaire régionale de la Chaudière	1984-1987 — 2e	Saint-Georges	Québec
Charlebois, Gisèle	Enseignante, Polyvalente Mgr-Richard, Commission des écoles catholiques de Verdun	1984-1987	Baie-d'Urfé	Montréal
Dionne-Gagnon, Micheline	Enseignante, Polyvalente de Jonquière, Commission scolaire régionale Lapointe	1984-1985	Shipshaw	Saguenay - Lac-Saint-Jean
Jobin, Mireille	Coordonnatrice à l'adaptation, Commission des écoles catholiques de Montréal	1982-1985	Montréal	Montréal
Jutras, Jean-Vianney	Directeur des Affaires sociales, Ville de Montréal	1983-1985	Longueuil	Longueuil
Martini, Dominic	Directeur-enseignant, Polyvalente Macdonald-Cartier, Commission scolaire régionale Chambly	1984-1987	Saint-Bruno	Montréal

Composition — Commission de l'enseignement secondaire

Nom	Fonction	Mandat	Lieu de résidence	Lieu de travail
			Ville	Région scolaire
Mius d'Entremont, Marcel	Coordonnateur de l'enseignement général, Commission scolaire régionale de Tilly	1984-1987 — 2e	Sainte-Foy	Québec
Morrissette, Dominique	Professeur, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières	1984-1986	Québec	Bois-Francs
Rail, Marie-Claude	Étudiante, Université Laval	1984-1987 — 2e	Sainte-Foy	Québec
Rotman, Frances	Principale, Edouard VII School, Commission scolaire des écoles protestantes du Grand-Montréal	1984-1987	Montréal	Montréal
Gingras, Maurice	Coordonnateur	— —	— —	— —

Commission de l'enseignement supérieur

Quatre membres ont reçu un renouvellement de mandat jusqu'au 31 août 1987, soit:

— Madame Claudine Beaudoux, de Chicoutimi;

— Monsieur Roland Parenteau, de Montréal;

— Madame Jitka Stephanie Vobecky, de Sherbrooke;

— Monsieur Norman Henchey, de Montréal.

Cinq nouveaux membres ont été nommés pour un mandat expirant le 31 août 1987, soit:

— Madame Louise Corriveau, de Longueuil;

— Monsieur André Gbodossou, de Sainte-Foy;

— Madame Julie Morency, de Sainte-Foy;

— Madame Claire Verret-de la Durantaye, de Trois-Rivières;

en remplacement respectivement de messieurs Wilfrid Gariépy, Marcel Renou, Robert Patola et Jean Ménard et Monsieur Richard Diubaldo, de Montréal, pour compléter le mandat de monsieur John S. Daniel, expirant le 31 août 1985.

Composition — Commission de l'enseignement supérieur

Nom	Fonction	Mandat	Lieu de résidence	Lieu de travail
			Ville	Région scolaire
Robinson, Ann	Présidente, Professeure de droit, Université Laval, présidente de la Fédération des associations des professeurs d'université du Québec	1984-1985 — 2e	Saint-Sauveur-des-Monts	Montréal
Baudoux, Claudine	Professeure, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Chicoutimi	1984-1987 — 2e	Chicoutimi	Saguenay – Lac-Saint-Jean
Beauregard, Claude	Vice-président adjoint, Affaires publiques, Bell Canada	1982-1985	Montréal	Montréal
Corriveau, Louise	Professeure, Département de sociologie et d'anthropologie, collège Édouard-Montpetit	1984-1987	Montréal	Montréal

Composition — Commission de l'enseignement supérieur

Nom	Fonction	Mandat	Lieu de résidence	Lieu de travail
			Ville	Région scolaire
Demers, Christian	Directeur du Département de physique, Université du Québec à Trois-Rivières	1982-1985	Trois-Rivières	Bois-Francs
Diubaldo, Richard	Directeur du Centre des étudiants adultes, Université Concordia	1984-1985	Beaconsfield	Montréal
Fahmy, Pauline	Professeure, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval	1983-1986 — 2e	Sainte-Foy	Québec
Gbodossou, André	Chargé des maîtrises en gestion de projet, Université du Québec en Abitibi - Témiscamingue	1984-1987	Sainte-Foy	Nord-Ouest
Henchey, Norman	Professeur, Faculté des sciences de l'éducation, Université McGill	1984-1987 — 2e	Lachine	Montréal
Marchand, Azilda	Directrice de l'Office municipal d'habitation, Rouville	1982-1985 — 2e	L'Ange-Gardien	Montréal
Morency, Julie	Étudiante, Université Laval	1984-1987	Sainte-Foy	Québec
Ouellet, Hector	Direction de l'analyse et de l'évaluation des programmes, Fédération des CLSC du Québec	1982-1985	Montréal	Montréal
Parenteau, Roland	Professeur, Service de l'administration des ressources humaines, école des Hautes Études commerciales de Montréal	1984-1987 — 2e	Outremont	Montréal
Verret-De la Durantaye, Claire	Vice-doyenne et professeure, Département d'administration et d'économique, Université du Québec à Trois-Rivières	1984-1987	Trois-Rivières	Trois-Rivières
Vobecky, Jitka	Directrice du Centre de recherche en nutrition humaine, Département des sciences de la santé communautaire, Université de Sherbrooke	1984-1987 — 2e	Sherbrooke	Cantons-de-l'Est
Henriette Dupuis	Coordonnatrice			

Commission de l'éducation des adultes

Un membre a reçu un renouvellement de mandat jusqu'au 31 août 1987, soit madame Marie-Paule D. Vaillancourt.

Six nouveaux membres ont été nommés à cette commission pour un mandat expirant le 31 août 1987, soit:

— Monsieur Jean Canac-Marquis, de Bellefeuille;

— Monsieur Louis Côté, de Beauport;

— Monsieur Peter Galley, de Laval;

— Monsieur Yvan Landry, de Saint-Georges-de-Beauce;

— Madame Lorraine Séguin, de Lévis;

— Madame Linda Shohet, de Montréal;

en remplacement respectivement de monsieur Gérard Pelletier, de madame Liliane Labelle, de messieurs Raymond Bolla, Michel Lemire et de mesdames Yolande Laviolette et Madeleine Préclaire.

Composition — Commission de l'éducation des adultes

Nom	Fonction	Mandat	Lieu de résidence	Lieu de travail
			Ville	Région scolaire
Ducharme, Claude	Président Directeur des Travailleurs unis de l'automobile	1984-1985 — 2e	Montréal	Montréal
Canac-Marquis, Jean	Directeur du Service de l'éducation des adultes, Commission scolaire Saint-Jérôme	1984-1987	Bellefeuille	Montréal
Coté, Louis	Responsables des sciences humaines Service de l'enseignement général et socio-culturel, ministère de l'Éducation	1984-1987	Beauport	Québec
Galley, Peter	Directeur des services de l'éducation des adultes pour les anglophones, Commission des écoles catholiques de Montréal	1984-1987	Laval	Montréal
Landry, Yvan	Directeur des relations de travail Les Aciers Canam inc.	1984-1987	Saint-Georges	Québec
Lebret, Murielle L.	Présidente-directrice générale, Comité pour l'intégration des personnes handicapées du Québec	1983-1986	Montréal	Montréal
Nadeau, Madeleine	Coordonnatrice de l'évaluation des adultes, collège François-Xavier-Garneau	1983-1986	Saint-Nicolas	Québec
Ouellet, Michelle H.	Coordonnatrice des programmes de formation d'animatrices, Association féminine d'éducation et d'action sociale	1983-1986	Saint-Jérôme	Montréal
Poulin, Fernand	Directeur, Service de l'éducation des adultes, Commission scolaire de Chicoutimi	1983-1986	Jonquière	Saguenay – Lac-Saint-Jean
Proulx, Jacques	Professeur, Département de psychologie, Université de Sherbrooke	1982-1985 — 2e	Victoriaville	Cantons-de-l'Est

Composition — Commission de l'éducation des adultes

Nom	Fonction	Mandat	Lieu de résidence	Lieu de travail
			Ville	Région scolaire
Rodrigue, Norbert	Responsable du Centre de formation, Confédération des syndicats nationaux	1983-1986	Lanoraie	Montréal
Séguin, Lorraine	Conseillère d'orientation, Commission de formation professionnelle de Québec	1984-1987	Lévis	Québec
Shohet, Linda	Coordinator of Literacy across the Curriculum, Collège Dawson	1984-1987	Montréal	Montréal
St-Pierre-Babin, Sylvie	Directrice, Conseil des coopératives de l'Outaouais	1982-1985	Gatineau	Outaouais
Vaillancourt, Marie-Paule D.	Formatrice d'adultes, Centre Katimavik, Commission scolaire Sainte-Croix	1984-1987 — 2e	Outremont	Montréal
Lamontagne, Paul-Henri	Coordonnateur			

Le Secrétariat

Direction

— Monsieur Pierre Lucier, président du Conseil;

— Monsieur Lucien Rossaert, vice-président du Conseil.

Secrétariat du Conseil et des comités confessionnels

— Monsieur Raymond Paré, secrétaire conjoint du Conseil;

— Monsieur Alain Durand, secrétaire conjoint du Conseil;

— Monsieur Guy Mallette, secrétaire du Comité catholique;

— Monsieur Harry Kuntz, secrétaire du Comité protestant.

Direction des études et des recherches

— Monsieur Arthur Marsolais, directeur.

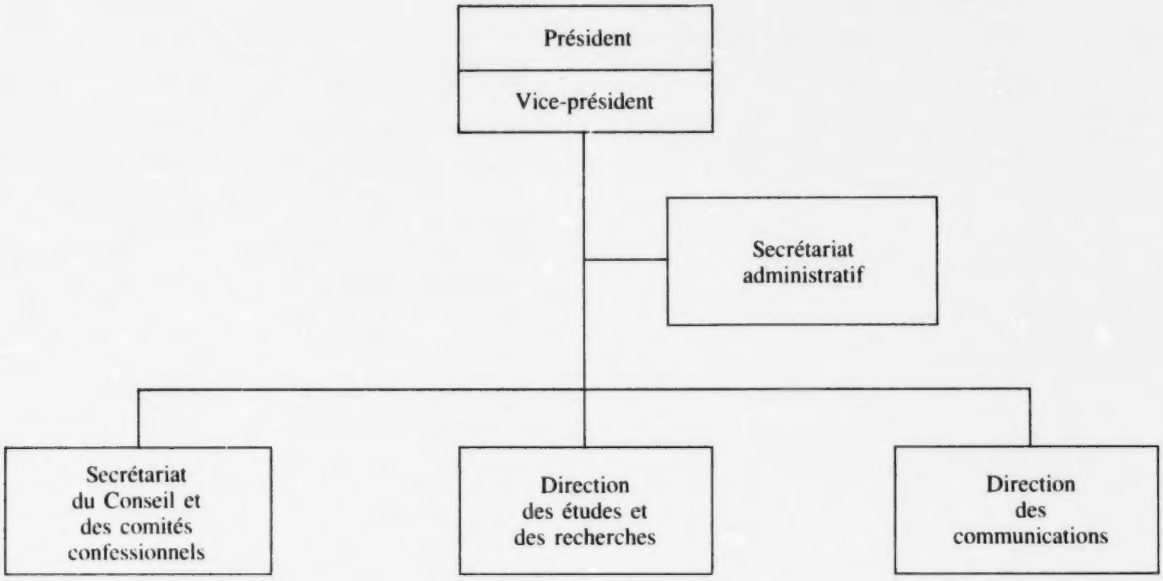
Direction des communications

— Monsieur Jean-R. Deronzier, directeur.

Effectif autorisé au 1er avril 1985

	Personnel d'encadrement	Agents de maîtrise	Professionnels	Techniciens	Employés de bureau	Total
Présidence et vice-présidence	2	—	—	—	1	3
Secrétariat des instances du Conseil	3	—	6	—	5	14
Études et recherches	1	—	3	—	1	5
Communications et documentation	1	—	2	1	2	6
Secrétariat administratif et accueil	—	1	—	—	3	4
Total	**7**	**1**	**11**	**1**	**12**	**32**

Organigramme du Secrétariat du Conseil supérieur de l'éducation



Ressources financières

Budget et dépenses ('000 $)

Année financière se terminant le 31 mars 1985
Programme: 02 — Consultation
Élément : 01 — Conseil supérieur de l'éducation

Supercatégories Catégories	Crédits votés	Budget modifié	Dépenses
31 — Fonctionnement — personnel			
01 — Traitements	1 155,6	1 090,6	1 045,5
02 — Autres rémunérations	12,2	12,2	52,5
Sous-total	**1 167,8**	**1 102,8**	**1 098,0**
91 — Fonctionnement — autres dépenses			
03 — Communications	157,6	157,6	160,2
04 — Services professionnels	561,7	626,7	624,5
05 — Entretien et réparations	0,2	0,2	3,1
06 — Loyer	28,0	28,0	3,0
07 — Fournitures	20,6	20,6	41,8
08 — Équipement (moins de 1,0)	1,0	1,0	2,0
11 — Autres dépenses	9,6	9,6	5,5
Sous-total	**778,7**	**843,7**	**840,1**
92 Capital			
08 — Équipement	10,1	10,1	9,9
Sous-total	**10,1**	**10,1**	**9,9**
Total	**1 956,6**	**1 956,6**	**1 948,0**

Annexes

1. Résumés des avis du Conseil

Vers des aménagements de la formation et du perfectionnement des enseignants du primaire et du secondaire (28 septembre 1984)

Cet avis fut préparé dans le cadre de la consultation générale menée sur la formation et le perfectionnement des enseignants du primaire et du secondaire. Cette consultation doit précéder la définition d'une politique d'ensemble et la refonte du Règlement no 4 relatif au permis et au brevet d'enseignement.

Dans un rapport récent sur la condition enseignante, le Conseil avait consacré un chapitre à la formation et au perfectionnement des enseignants, dans lequel il abordait la plupart des thèmes du projet ministériel. C'est pour cette raison qu'il avait différé la préparation du présent avis, qui répond à des points particuliers du document de consultation du Ministère, tout en reprenant l'essentiel des orientations retenues dans le rapport sur la condition enseignante.

Le partage des responsabilités

En ce qui a trait au partage des responsabilités entre le Ministère et les universités, un changement de cap s'impose dans les pratiques et les attitudes. Le Ministère détermine actuellement les grandes politiques éducatives, les régimes pédagogiques et les programmes nationaux d'études. Il doit assurer la cohérence entre les exigences du service public d'éducation et la qualité de formation des enseignants. Cela justifie le Ministère de conserver la responsabilité première de l'identification des types de compétence attendus des enseignants et de la définition des grands objectifs de la formation des enseignants. Par contre, selon le Conseil, les universités doivent exercer pleinement leur mandat concernant la formation des enseignants et développer leurs propres programmes de formation des enseignants. En conséquence, les universités doivent jouir en cette matière d'une réelle autonomie et d'un vaste champ d'initiative selon leur originalité propre. Cela suppose notamment que le Ministère cesse d'intervenir comme il le fait actuellement dans l'élaboration, l'approbation et la révision des programmes universitaires de formation des enseignants.

Le mécanisme qui, dans l'immédiat, semble le plus approprié pour permettre la concertation nécessaire à la révision de la formation et du perfectionnement des enseignants est une structure prévue, mais mise en veilleuse: le Comité de la formation des enseignants. Inactif depuis plusieurs années, ce comité consultatif pourrait être, avec un mandat révisé en fonction des besoins actuels et d'un élargissement de sa composition pour y inclure une représentation des étudiants et des parents, le lieu privilégié de communication et de participation des divers partenaires et du Ministère. Le Conseil préconise sa formation sans délai, de manière à ce qu'il puisse se mettre à l'oeuvre aussitôt que le nouveau règlement relatif au permis d'enseignement aura été décrété.

L'axe professionnel et la composante pratique de la formation des enseignants

Le Conseil appuie la volonté ministérielle de réaffirmer avec force l'importance de la formation professionnelle des enseignants et propose d'en faire un axe prioritaire de développement dans les universités, les commissions scolaires et les écoles. Parmi les aspects de formation que l'enseignant doit intégrer, il faut mettre l'accent sur la capacité de réfléchir sur l'éducation elle-même, sur sa nature, ses courants, sur le sens du développement de la personne; somme toute, sur un certain concept de culture professionnelle susceptible d'assurer des assises solides à la formation. Par ailleurs, bien qu'il soit difficile de déterminer la juste proportion entre la théorie et la pratique dans le programme de formation des enseignants, le Conseil estime que le minimum actuel de la proportion d'activités de formation pratique est insuffisant. Pour garantir une meilleure qualité à cet aspect de la formation, il propose d'allonger sensiblement la durée des activités pratiques et même au besoin d'aller au-delà de l'année de psychopédagogie prévue au règlement no 4.

Pour garantir cette formation pratique de qualité, il est nécessaire d'établir, entre les universités et le milieu scolaire, des rapports plus organiques et plus systématiques. À cet égard, l'idée d'écoles associées à l'université, proposée par le document ministériel, mérite une attention particulière. De telles écoles associées seraient des écoles publiques qui acceptent officiellement de collaborer avec les responsables de la formation des maîtres à l'université. Elles deviendraient de véritables lieux de formation pratique dans le contexte réel des apprentissages des jeunes.

L'hypothèse de la création de centres de ressourcement régionaux basés sur le modèle des «Teachers' Centers» britanniques, présente également beaucoup d'intérêt, notamment sur le plan du perfectionnement et de la mise à jour des enseignants. Ces centres seraient des lieux d'échange de matériel didactique, d'informations pédagogiques, de rapprochement entre les praticiens et les théoriciens.

Le système de probation des enseignants

Le système actuel de probation des enseignants ne produit pas les résultats attendus. Le refus des enseignants en place d'évaluer leurs collègues, le peu d'encadrement et de soutien réels et l'absence d'observation des débutants en classe, le peu de soutien de la part de l'université sont autant de causes qui font que les nouveaux enseignants traversent tant bien que mal les deux années de probation et obtiennent quasi automatiquement leur brevet permanent. Il faut donc changer radicalement les conditions d'accès à la profession. Dans cette optique, le Conseil souscrit à l'intention du Ministère d'abolir le système actuel de probation. Cela suppose une réorganisation substantielle de la formation initiale des enseignants à l'université.

Le Conseil recommande que la période probatoire soit considérée comme partie intégrante de la formation initiale et que la durée des stages pratiques soit accrue durant la formation à l'université. Ces changements influenceront inévitablement la durée totale de la formation initiale elle-même. C'est pourquoi le Conseil estime, ainsi qu'il l'avait déjà proposé dans son avis sur la condition enseignante, qu'il serait souhaitable de porter à quatre ans la durée totale de la formation initiale des enseignants, en y incluant la formation pratique.

Le droit de pratique des enseignants du primaire et du secondaire

Les principes actuels de certification des enseignants ont conduit à diversifier et à compartimenter d'une façon excessive les brevets d'enseignement: il en existerait actuellement 268 différents. Pour corriger cette situation, le Ministère préconise un brevet unique qui accorderait l'autorisation générale d'enseigner, quelle que soit la langue utilisée, les disciplines enseignées et le niveau d'enseignement. Une liste de qualifications accompagnerait le brevet et permettrait aux commissions scolaires d'affecter l'enseignant selon ses compétences propres.

Le Conseil supérieur s'interroge sur la portée légale que pourrait avoir un brevet unique assorti d'une liste de qualifications. Il doute que cela puisse résoudre le problème de la compartimentation excessive des brevets. Il lui semble qu'il faut plutôt chercher une solution intermédiaire et prévoir des types de brevets qui s'éloignent des excès de spécialisation actuels pour en arriver à des types de polyvalence plus large mais non illimitée, tout en conservant certains types de brevets spécialisés nécessaires dans certains cas. Mais, quel que soit le système retenu, la maîtrise de la langue maternelle devrait être une condition essentielle de l'obtention d'un brevet d'enseignement.

La situation des enseignants du secteur professionnel pose un problème d'envergure. On ne dispose pas encore au Québec d'un système vraiment efficace de formation initiale des enseignants du secteur professionnel. C'est encore le système de la formation pédagogique «sur le tas» qui prévaut pour eux. L'approche louable du document ministériel, qui préconise qu'il n'y ait ni différence de statut ni de formation à rabais pour les enseignants du secteur professionnel, reste théorique et ne permet pas, dans l'immédiat, de trouver des solutions réalistes. Le Conseil n'est pas davantage en mesure de proposer actuellement des solutions concrètes. Il est d'avis que c'est par une recherche intensive et systématique entre le Ministère, les universités, les milieux scolaires et les enseignants du professionnel eux-mêmes que l'on pourra y parvenir.

Le Conseil ne retient toutefois pas la proposition de procéder à l'engagement d'auxiliaires, sorte d'experts qui assisteraient les maîtres de l'enseignement professionnel, cette mesure risquant de dissocier compétence pédagogique et compétence professionnelle et d'institutionnaliser une classe d'éducateurs de seconde zone. Il estime qu'il faut plutôt travailler de façon méthodique pour trouver des solutions particulières permettant aux enseignants de ce secteur d'allier vraiment la capacité pédagogique à la compétence dans leur champ d'enseignement.

Le perfectionnement des enseignants du primaire et du secondaire

L'enseignement est une réalité en évolution qui exige une éducation permanente et une formation professionnelle continue. L'enseignant doit viser à se tenir toujours à la pointe de l'évolution pédagogique et éducative. Pour rejoindre cet objectif, le Conseil préconise deux types de plans de perfectionnement. D'un côté, des besoins d'ensemble justifient l'existence de plans nationaux, élaborés en fonction surtout des changements pédagogiques touchant l'ensemble du système d'éducation; de l'autre, des plans plus personnalisés répondant plus spécifiquement à des besoins individuels dans le cheminement de carrière de chacun.

Pour le financement du perfectionnement, le Conseil met de l'avant deux principes directeurs:

— les cours et activités de perfectionnement, de recyclage et de mise à jour qui sont immédiatement commandés par les changements et les exigences du système d'éducation devraient faire officiellement partie de la tâche globale des enseignants et ne comporter pour ceux-ci ni perte de salaire ni augmentation salariale;

— les études universitaires pertinentes à la tâche d'enseignement ou à des fonctions connexes, faites en dehors des heures de travail et sans l'aide de fonds de perfectionnement, devraient continuer à être reconnues à des fins salariales.

Conclusion

Après une quinzaine d'années d'expériences vécues depuis l'abolition des écoles normales et le transfert de leurs responsabilités aux universités, il est heureux que le ministère de l'Éducation fasse le point sur les principaux aspects de la formation initiale et du perfectionnement des enseignants.

Le Conseil souhaite que cette consultation ministérielle ait rapidement des suites dans le cadre d'une politique générale et de règlements spécifiques susceptibles de relancer la formation et le perfectionnement des enseignants sur des bases repensées, bien adaptées aux nouvelles réalités et répondant vraiment aux besoins et aspirations des enseignants ainsi qu'aux exigences de la qualité de l'éducation.

Projet de modifications aux régimes pédagogiques du préscolaire, du primaire et du secondaire, conformément au projet de règlement sur les archives publiques (1er novembre 1984)

Cet avis fait suite à une demande d'avis du ministre de l'Éducation sur un projet de règlement sur les archives publiques, qui entraîne une modification aux régimes pédagogiques de l'éducation préscolaire, du primaire et du secondaire en ce qui concerne les articles relatifs à la consignation des résultats scolaires.

Il faut ici rappeler que la Loi sur les archives (article 7) fait l'obligation aux organismes publics d'établir et de tenir à jour un calendrier de conservation de leurs documents actifs et semi-actifs. Le projet de règlement relatif à cette loi stipule (section I, article 2) que ce calendrier est soumis au ministre des Affaires culturelles, conformément à l'article 8 de ladite loi.

Les commissions scolaires sont visées par cette loi et ce règlement, notamment en ce qui concerne la conservation des résultats scolaires des élèves. Désormais, elles devront elles-mêmes établir leur calendrier de conservation et le soumettre au ministre des Affaires culturelles.

Cette disposition entraîne une modification au régime pédagogique de l'éducation préscolaire et du primaire ainsi qu'à celui du secondaire:

— Article actuel (1er alinéa) sur la consignation des résultats scolaires.

— Au préscolaire et au primaire, les résultats scolaires obtenus par l'élève sont conservés dans un endroit assurant leur sécurité et le respect de leur caractère confidentiel jusqu'au jour où l'intéressé aurait atteint 75 ans (article 24). Au secondaire, les résultats scolaires obtenus par l'élève pour les cours suivis sont conservés dans un endroit assurant leur sécurité et le respect de leur caractère confidentiel jusqu'au jour où l'intéressé aurait atteint 75 ans (article 9).

— Article proposé (1er alinéa).

— Le même, sauf pour la durée prévue.

Commentaires

Attendu que cette modification aux régimes pédagogiques ne fait qu'assurer la concordance de ces régimes à la Loi sur les archives en substituant au calendrier national actuel de conservation des résultats scolaires un calendrier de conservation établi par les commissions scolaires;

attendu que cette modification ne comporte pas d'incidences proprement pédagogiques;

attendu que la sécurité et le caractère confidentiel des résultats conservés continuent d'être protégés;

attendu que le type de personnes autorisées à consulter ces résultats demeure le même ainsi que le droit des parents de l'élève mineur ou de l'élève devenu majeur d'obtenir les résultats consignés,

le Conseil ne voit pas d'objection de principe aux modifications prévues à l'article 24, 1er alinéa, du régime pédagogique de l'éducation préscolaire et du primaire ainsi qu'à l'article 9, 1er alinéa, du régime pédagogique du secondaire, si l'on s'assure par d'autres moyens d'une durée suffisante de conservation des résultats scolaires.

Même si le ministre des Affaires culturelles, en vertu de la Loi sur les archives, peut «modifier un calendrier soumis à son approbation» (article 9) et, par règlement, «déterminer les normes et les conditions de gestion des archives, notamment de conservation, (...) d'altération et d'élimination de ces archives» (article 37, 2e par.), il conserve, ultimement, l'entière discrétion de décider de la durée de conservation des résultats scolaires. Il peut, par exemple, dans sa propre politique, décider que ces délais seront les mêmes pour toutes les commissions scolaires ou accepter que ces délais diffèrent.

Le problème de la durée de la conservation demeure donc entier et il pourrait advenir que des individus en souffrent préjudice si, en vertu du calendrier de conservation adopté par une commission scolaire, la destruction hâtive de leurs résultats scolaires devait les priver de leur accès au moment où ils en auraient vraiment besoin. Dans une optique d'éducation permanente, ce besoin peut survenir, par exemple, lors de l'inscription à des cours ou lors de la reconnaissance des acquis d'un étudiant.

Ce problème doit être résolu d'une manière équitable, qui concilierait l'autonomie relative des commissions scolaires et la durée raisonnable de conservation des résultats scolaires qu'il faut assurer pour le bénéfice des personnes concernées.

— C'est pourquoi le Conseil recommande que le ministre de l'Éducation saisisse le ministre des

Affaires culturelles de cet aspect du problème en vue d'explorer les hypothèses de solution équitable.

Le Conseil entrevoit, entre autres, les hypothèses suivantes:

1. Le ministre de l'Éducation s'entend avec le ministre des Affaires culturelles pour que celui-ci, dans sa politique (article 4), détermine une durée de conservation des résultats scolaires assez longue pour satisfaire aux besoins éventuels des usagers dans leur éducation continue.
2. Le ministre des Affaires culturelles s'entend avec le ministre de l'Éducation pour que celui-ci, par voie d'une directive aux commissions scolaires, harmonise la durée minimale de conservation des résultats scolaires dans l'ensemble du réseau.
3. À défaut de s'entendre sur les hypothèses précédentes, le gouvernement, par règlement, en vertu de l'article 37, 1er alinéa, de la Loi sur les archives, soustrait les commissions scolaires de l'application de la loi au sujet de la conservation des résultats scolaires. En un tel cas, les régimes pédagogiques actuels n'auraient pas à subir de modifications.

L'enseignement des langues secondes dans les écoles primaires et secondaires (1er novembre 1984)

La situation linguistique du Québec présente des caractéristiques spécifiques qui conditionnent toute approche de l'enseignement des langues secondes.

Le français, langue nationale, est minoritaire en Amérique du Nord. Cette situation en fait une langue virtuellement menacée. Cet aspect doit être pris en considération lorsqu'on examine l'enseignement des langues secondes, tant pour les mesures qui doivent être prises pour assurer et développer le français que pour les précautions qui doivent entourer au Québec la promotion de l'anglais langue seconde. La maîtrise généralisée du français, langue nationale, est une nécessité pour tous les citoyens et crée l'obligation à l'État d'en faciliter l'acquisition par tous.

L'anglais, une des deux langues officielles de la communauté canadienne et langue de la plus importante communauté minoritaire du Québec, constitue un élément vivant du patrimoine. Elle ne peut donc pas être considérée comme une langue étrangère. L'anglais est aussi langue continentale et s'est affirmé langue d'échange au plan mondial. Maîtriser l'anglais constitue un atout majeur dans une perspective d'égalité des chances en Amérique du Nord, et une nécessité pour tout individu qui veut accéder à des niveaux supérieurs de formation, ou aspirer à quelque percée internationale en commerce, en technologie, en arts, en coopération et dans la plupart des domaines d'activités.

L'enseignement des langues secondes dans les écoles primaires et secondaires est ici examiné principalement sous l'angle de l'efficacité: l'enseignement des langues secondes atteint-il ses objectifs déclarés? Y-a-t-il des moyens à mettre en oeuvre pour améliorer cet enseignement? Y-a-t-il aussi des volontés à raviver en cette matière? Ces interrogations invitent à l'examen, d'abord des paramètres socioculturels et pédagogiques qui entourent la question de l'enseignement des langues secondes. Puis, le Conseil traite séparément de l'anglais et du français langues secondes, les deux langues évoluant au Québec dans une dynamique qui interdit tout parallélisme simpliste.

Des paramètres socioculturels et pédagogiques

Devant cette situation tout à fait particulière du français, langue nationale, minoritaire dans un environnement où la connaissance de l'anglais revêt une importance de premier ordre, le Québec s'est doté d'une politique linguistique claire, exprimée dans les régimes pédagogiques du préscolaire, du primaire et du secondaire qui établissent la place des deux langues dans le curriculum des écoles de l'une ou l'autre langue.

À plusieurs reprises, la population a d'ailleurs fait connaître ses attentes pour un enseignement efficace de l'anglais et du français, langues secondes. Selon un sondage Gallup de l'été 1984, deux tiers des Canadiens de langue anglaise demandent l'apprentissage scolaire du français comme langue seconde au Canada. Pour la Québec Federation of Home and School Association, la préoccupation majeure des parents est que l'école anglophone offre à leurs enfants les possibilités d'acquérir une compétence en français qui leur permette d'être à l'aise dans l'environnement linguistique et culturel québécois. Lors de la consultation sur le livre vert en 1977, quatre francophones sur cinq estimaient que l'enseignement de l'anglais, langue seconde, devait faire partie du programme obligatoire des écoles de langue française. Plus récemment, un sondage de la Fédération des comités de parents de la province de Québec, montrait que 50 % des répondants étaient insatisfaits de l'enseignement de l'anglais dans les écoles primaires, et que ce pourcentage montait à 60 % pour le secondaire.

Des paramètres plus proprement pédagogiques doivent être pris également en considération. Par exemple, il appert qu'une politique de l'enseignement des langues secondes ne peut être isolée d'une politique de l'enseignement de la langue maternelle. C'est pourquoi, autant il importe de promouvoir la maîtrise de l'anglais et du français, langues secondes, autant il faut rappeler que de tels efforts ne peuvent avoir toute leur portée culturelle et pédagogique que s'ils s'appuient sur une promotion plus importante encore de la qualité du français et de l'anglais langues mater-

nelles. Il faut mentionner ici le cas particulier, mais répandu dans la métropole, des élèves allophones pour qui les deux langues apprises à l'école sont secondes et qui devraient avoir aussi accès à la pleine maîtrise de leur propre langue, afin d'éviter des problèmes cognitifs, voire affectifs.

D'autres aspects de l'environnement pédagogique ont une influence sur l'apprentissage d'une langue seconde. Si l'école est un lieu important pour cet apprentissage, les médias et le milieu de vie, les parents et l'entourage immédiat jouent également un rôle très influent.

Lorsque l'attitude des parents est positive envers la langue seconde, et surtout à l'égard de ceux dont c'est la langue maternelle, il ne fait aucun doute qu'ils contribuent à développer chez les jeunes la motivation essentielle à l'apprentissage. La compétence des enseignants est aussi incontestablement un facteur clé. Il est de première nécessité que le professeur connaisse bien tous les aspects de la langue qu'il est chargé d'enseigner. À ce sujet, le Conseil rappelle les possibilités de perfectionnement accessibles aux enseignants. Enfin, l'organisation et l'environnement pédagogiques sont des facteurs qui peuvent être déterminants pour l'efficacité de l'enseignement, d'où l'importance de la répartition des cours, du nombre d'élèves par groupe, de la qualité du matériel didactique disponible, des formules d'échanges, de visites, de séjour à l'étranger.

L'enseignement de l'anglais et du français comme langues secondes

Pour faire ses recommandations sur l'enseignement de l'anglais langue seconde, le Conseil se base sur des données et faits observés et des témoignages recueillis qu'il a analysés à la lumière du contexte décrit précédemment.

Le nouveau programme privilégie la communication. Il prévoit que, à la fin du primaire, l'élève non anglophone devra être capable d'utiliser la langue anglaise comme moyen de communication dans les situations correspondant à des besoins et à des intérêts propres à son âge. Pour le secondaire, l'élève devra, à la fin de ses études, être capable de communiquer en anglais afin de se tirer d'affaire dans les situations de la vie courante.

Il apparaît que, pour mettre en application le nouveau programme, on attache une grande importance au perfectionnement des enseignants, notamment dans l'appropriation qu'ils doivent en faire en tout ce qui touche son esprit, ses objectifs et les démarches qu'il propose.

Au primaire, on constate que toutes les commissions scolaires n'allouent pas actuellement la totalité du temps prescrit par les régimes pédagogiques pour l'enseignement de l'anglais langue seconde, et que bon nombre font débuter cet enseignement en 5e année plutôt qu'en 4e année. Le Conseil recommande de redresser cette situation.

Le règlement en vigueur stipule que, dans les écoles anglophones, l'enseignement du français, langue seconde, commence dès la première année du primaire, à raison de deux heures par semaine. Au secondaire, le règlement exige quatre crédits par année, soit une centaine d'heures d'activités pour chacune des années du cours. De plus, pour la sanction des études secondaires, parmi les quarante crédits obligatoires, il doit y avoir quatre crédits en 4e secondaire et quatre en 5e secondaire en français, langue seconde. En outre, tant au primaire qu'au secondaire, «la commission scolaire peut utiliser le français comme langue d'enseignement pour d'autres matières que le français, langue seconde, conformément aux règles établies par le ministre».

L'implantation des nouveaux programmes de français, langue seconde, dont l'application commencera obligatoirement en 1985-1986, est en cours. Ces programmes prévoient que les élèves devraient être aptes à communiquer dans les situations où l'usage de la langue française leur est nécessaire ou utile. Ils proposent de développer chez l'élève la confiance en soi lorsqu'il utilise la langue française, de l'éveiller et de le sensibiliser à la communauté francophone du Québec et aux individus qui parlent français.

Les difficultés relevées dans certains milieux pour l'implantation des nouveaux programmes de français, langue seconde, sont de l'ordre de la préparation et du perfectionnement des enseignants et du manque de matériel didactique approprié, comme c'est le cas pour l'anglais langue seconde.

Le temps alloué à l'enseignement du programme régulier est de 120 minutes par semaine au primaire et de 225 minutes au secondaire. Comme ce temps a été jugé insuffisant pour que les élèves parviennent à une certaine maîtrise du français dans les communications courantes, et pour faciliter l'insertion socioculturelle des jeunes dans la société québécoise, des parents et un certain nombre de commissions scolaires ont estimé nécessaire qu'il y ait des programmes spéciaux pour augmenter le temps de contact des élèves avec la langue française à l'école. C'est pourquoi, dans certaines commissions scolaires, on trouve actuellement 30 % des élèves inscrits dans des programmes dits d'immersion, et 12 % dans des programmes d'enseignement intensif de français.

Ces formes d'enseignement cherchent à suppléer ce que le milieu social, voire la famille, ne peuvent donner, à savoir un contact fréquent et de bonne qualité avec la langue française comme langue de communication avec les francophones.

La formule d'enseignement par immersion du français, langue seconde, semble donner des résultats. Néanmoins, les milieux scolaires anglophones s'interrogent sur l'intérêt réel manifesté par le ministère de l'Éducation au sujet de cette forme d'enseignement. Ils aimeraient qu'il publie des documents comme des résultats de recherche, des programmes à l'usage des écoles, qu'il fournisse son appui, non seulement pour autoriser cet enseignement, mais aussi dans l'application et le suivi de cet enseignement.

Quant aux exigences relatives à la préparation et au perfectionnement des enseignants du français langue seconde, elles sont identiques à celles décrites précédemment pour leurs collègues d'anglais, langue seconde. La formation en didactique et la connaisance de la langue ne sont pas moins nécessaires chez les uns que chez les autres.

Il y a toutefois une préoccupation spécifique dont les professeurs doivent tenir compte: elle concerne la nature du français qui devrait être enseigné dans les écoles. Il faut que les commissions scolaires s'assurent que l'on rencontre les normes du français standard et que l'on tienne compte des particularités du français québécois. Le Conseil estime qu'il y a un français québécois tout à fait correct et pleinement utilisable au plan international. Il va de soi que les enseignants doivent eux-mêmes maîtriser ce français et avoir été adéquatement préparés à l'enseigner.

Il existe présentement un problème réel au plan du matériel didactique adapté aux besoins en français langue seconde, des élèves des écoles primaires et secondaires, pour l'application des nouveaux programmes, que ce soit par enseignement régulier ou par immersion. Le Conseil recommande que l'on fasse un effort systématique pour corriger rapidement cette situation.

Enfin, le Conseil favorise fortement toutes formes de situations comme des visites, des échanges, des voyages d'études pour intensifier les communications des élèves de langue anglaise avec les élèves de langue française.

Conclusion

Traiter de l'enseignement du français et de l'anglais langues secondes n'a jamais été facile. Trop de facteurs culturels, sociaux, politiques, émotifs même, en affectent et en alourdissent la problématique. Il importe cependant de parler de cette question de la manière la plus nette et la plus sereine possible, d'autant plus que certains constats et certaines attentes semblent faire l'objet de consensus dans des couches importantes de la population. Le Conseil est convaincu qu'il y a des enjeux importants, tant pour les individus que pour l'ensemble de la société québécoise, dans le message de fond du présent avis, qui souligne la nécessité d'une relance significative de l'enseignement de l'anglais et du français langues secondes.

S'inspirant de ces rappels et de ces insistances, le Conseil recommande:

1. que les commissions scolaires allouent à l'enseignement de l'anglais langue seconde, au primaire, au moins tout le temps qui est prescrit par le régime pédagogique pour l'atteinte des objectifs du programme;
2. que soient clairement et officiellement encouragées — et autorisées, selon le cas — diverses formules d'expérimentation et d'innovation en enseignement de l'anglais langue seconde, en particulier en enseignement intensif, et que soit défini à cette fin un cadre publiquement connu de suivi critique d'évaluation;
3. que ne soient affectés à l'enseignement de l'anglais langue seconde que des enseignants qui ont une maîtrise dûment attestée de la langue anglaise et une formation didactique;
4. que, en dépit des contraintes budgétaires, les commissions scolaires fassent tout en leur pouvoir pour assurer l'animation pédagogique des enseignants en anglais langue seconde, en particulier en désignant un conseiller pédagogique à temps plein ou à temps partiel, selon le cas;
5. que la production d'un matériel didactique de qualité pour l'enseignement de l'anglais langue seconde fasse l'objet d'une action vigoureuse; qu'à cette fin, on encourage la production de matériel didactique par les enseignants et les conseillers pédagogiques et que, de concert avec les maisons d'édition, on assure la mise en circulation des meilleures productions locales de matériel didactique;
6. que l'enseignement par immersion du français langue seconde reçoive une attention plus concrète et, à l'instar d'autres programmes d'enseignement, donne lieu à des actions d'information, de développement et d'expérimentation systématiques;
7. que les commissions scolaires s'assurent que la qualité du français enseigné aux élèves non francophones rencontre les normes du français standard et tienne compte des particularités du français québécois et que, à cette fin, soit exigée des enseignants une préparation adéquate;
8. que soient encouragées et soutenues les initiatives visant à produire du matériel didactique adapté aux besoins en français langue seconde des élèves des écoles primaires et secondaires anglophones du Québec, tant pour l'enseignement régulier (Core Program) que pour l'enseignement par immersion; à cette fin, qu'un effort systématique soit fait pour inventorier et évaluer ces expérien-

ces et le matériel produit, en améliorer les conditions de réalisation et en assurer, de concert avec les éditeurs, la diffusion requise;

9. que soient favorisées et intensifiées les communications des élèves de langue anglaise avec les élèves de langue française.

Par delà les écoles alternatives: la diversité et l'innovation dans le système scolaire public (15 mars 1985)

Toutes les écoles publiques devraient pouvoir offrir des services éducatifs diversifiés répondant aux besoins de l'ensemble des élèves. Tel est ici l'essentiel du message du Conseil.

Pour le Conseil, cette capacité de répondre le plus adéquatement possible aux besoins éducatifs diversifiés des élèves constitue probablement un des défis les plus importants du système scolaire. Individualisation de l'enseignement, mise en place de services éducatifs particuliers destinés à des groupes spécifiquement identifiés, diversification des approches pédagogiques et des aménagements institutionnels, appui à l'émergence des projets éducatifs sont autant de visées qui témoignent d'une sorte de droit à la différence que des réformes successives ont essayé de promouvoir.

La capacité d'innover, sans laquelle il n'y a guère de diversité vivante et sans laquelle le système scolaire se scléroserait bien vite et deviendrait incapable de répondre à des besoins sans cesse en évolution, représente un autre défi.

L'étude du dossier des écoles alternatives a donc amené le Conseil à traiter de l'ensemble du système scolaire sous l'angle qui correspond précisément à cela même dont ces écoles veulent témoigner: la diversité des besoins éducatifs des élèves auxquels l'école doit répondre par une diversité des services.

Au préalable, il est sans doute utile de rappeler ce qu'est une école alternative au Québec. L'école alternative est une école publique innovatrice qui, en raison de son orientation et des moyens qu'elle met en oeuvre, offre une approche et des services éducatifs notablement différents des autres écoles publiques. Il en existe deux grandes familles: en bref, les écoles «alternatives pédagogiques» sont celles qui prônent un modèle pédagogique particulier mettant l'accent sur l'autonomie de l'élève dans sa formation; les écoles «alternatives curriculum» sont celles qui accentuent, dans des proportions variables, des aspects particuliers de la formation (en musique, en arts, en sciences, en éducation physique, etc).

En ce qui concerne le fonctionnement des écoles alternatives pédagogiques, trois questions sont à préciser, non seulement pour le bénéfice de ces écoles, mais pour celui de tout le système scolaire. Ce sont l'évaluation du rendement scolaire des élèves, l'intégration des matières scolaires et la reconnaissance claire des écoles alternatives pédagogiques.

L'évaluation du rendement scolaire des élèves

L'approche pédagogique préconisée par l'école alternative pédagogique est plus globale que disciplinaire. On considère l'ensemble des six années du primaire comme étant le cadre de l'atteinte des objectifs, chaque enfant pouvant y accéder à un moment différent et selon des cheminements propres.

Dans ce contexte, on comprend aisément que les pratiques d'évaluation ne puissent guère suivre des échéanciers communs et préétablis. Cependant, cette situation présente certains inconvénients, ne serait-ce que lorsqu'il s'agit d'assurer aux élèves des transitions harmonieuses entre une école primaire alternative et une école secondaire régulière puisqu'il n'existe actuellement qu'une seule école secondaire alternative. Le passage d'élèves d'une école primaire alternative à une école primaire régulière, et l'inverse, doivent aussi être pris en considération. Ces deux types de transition militent, de soi, en faveur de modes moins globaux d'évaluation. C'est pourquoi le Conseil recommande sur ce point de prévoir, dans les écoles alternatives pédagogiques, un système d'évaluation qui ponctue les apprentissages selon un échelonnement gradué des objectifs qui se rapproche davantage de celui qu'on pratique dans les écoles régulières et qui découpe les six années du primaire en étapes plus circonscrites.

L'intégration des matières scolaires

La pédagogie de projets, sur laquelle repose pour une bonne part la pédagogie de l'école alternative, suppose nécessairement un décloisonnement des matières scolaires. Cependant, il n'est pas facile, faute d'instruments, de déterminer jusqu'à quel point chaque matière s'intègre dans le développement de l'enfant, ni d'apprécier si la maîtrise de chaque discipline est suffisante.

L'intégration des matières scolaires constitue un dossier de première importance pour l'ensemble du fonctionnement et des pratiques pédagogiques. Au primaire, cette intégration est proposée comme un idéal souhaitable et trouve dans le titulariat son lieu normal de pratique et de développement. Au secondaire même, les critiques ont été insistantes et tenaces, ces dernières années, contre une compartimentation excessive des disciplines et des enseignements. L'intégration des matières renvoie à l'intégration des apprentissages et à l'appropriation personnelle des savoirs. Cette intégration est une entreprise complexe qui suppose une instrumentation adaptée. Or, l'élaboration et la maîtrise d'une telle instrumentation exigent que

des recherches et des expérimentations systématiques soient réalisées. Aussi, le Conseil recommande-t-il qu'une priorité soit accordée aux programmes actuels de recherche et d'expérimentation sur l'intégration des matières et que l'on recoure à la participation des écoles alternatives pédagogiques pour bénéficier de leur expérience dans le domaine.

La reconnaissance claire des écoles alternatives pédagogiques

Dans bien des cas, il semblerait que les écoles alternatives pédagogiques dérangent. Leur statut semble souvent précaire dans leur propre commission scolaire.

Les commissions scolaires devraient donc prendre des positions claires à l'égard des écoles alternatives pédagogiques. Le Conseil est d'avis qu'il faut reconnaître et favoriser l'existence de ces écoles, convaincu qu'il y a là une réponse valable à des besoins éducatifs réels et bien identifiés.

Le mode de recrutement des écoles alternatives curriculum

Dans le cas des écoles alternatives curriculum, il faut s'interroger sur le mode sélectif de recrutement qui y est pratiqué et qui semble supposer une sorte d'identification de ce qu'on pourrait appeler la douance intellectuelle à l'aptitude ou au talent pour un domaine particulier du savoir ou des arts. Ces écoles ne peuvent donc pas répondre aux besoins d'élèves qui, sans être forcément doués intellectuellement et sans être d'emblée capables d'atteindre en moins de temps que prévu les objectifs des programmes, manifestent des goûts et des aptitudes pour les arts, par exemple.

Plus d'écoles doivent pratiquer des aménagements horaires qui permettent de libérer du temps pour l'approfondissement de certains apprentissages. Les commissions scolaires doivent définir plus clairement les objectifs poursuivis par les écoles alternatives curriculum et les rendre accessibles à des clientèles plus diversifiées, notamment en se gardant d'assimiler la douance intellectuelle à certaines aptitudes particulières.

La diversité dans les écoles publiques

L'expérience des écoles alternatives nous enseigne que les écoles régulières ne semblent pas capables de répondre aux besoins très variés de la population. Pour remédier à cela, et favoriser une plus grande diversification dans les écoles régulières, le Conseil propose des actions à partir des dispositions qui régissent le fonctionnement des écoles, comme les régimes pédagogiques, l'enrichissement des programmes, les modes de regroupement des élèves, l'émergence des projets éducatifs.

Les régimes pédagogiques

Il existe des «marges de manoeuvre» dans les régimes pédagogiques, mais elles ne sont pas évidentes. Plus évoquées que définies, il faut être passablement connaisseur des subtilités du système pour s'en faire une idée précise. Aussi, la souplesse des régimes pédagogiques affirmée par les experts doit-elle être plus largement expliquée et connue.

Par ailleurs, les régimes pédagogiques actuels prévoient explicitement des services éducatifs particuliers aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, aux élèves de milieux économiquement faibles, aux élèves nouvellement arrivés au Québec, aux élèves ayant besoin de soutien linguistique en français, aux élèves recevant l'enseignement à domicile ou en milieu hospitalier, aux élèves qui ont besoin de mesure d'appui pédagogique, aux élèves Inuit et Amérindiens. Ces services feront dorénavant partie des dispositions de la nouvelle Loi sur l'enseignement primaire et secondaire public. Nulle part, ni dans les régimes pédagogiques ni dans la nouvelle loi, on ne fait mention de services à l'intention des élèves doués ou talentueux.

Le Conseil demande que des correctifs soient apportés dans la loi et les régimes pédagogiques pour reconnaître clairement les droits des élèves doués et talentueux.

L'enrichissement des programmes

Les programmes d'études sont actuellement structurés de façon à permettre des enrichissements locaux. La Loi sur l'enseignement primaire et secondaire public précise que dorénavant, «la commission scolaire détermine les orientations pour l'enrichissement des objectifs et l'adaptation des contenus indicatifs des programmes d'études officiels». Afin que les écoles régulières puissent réussir à répondre concrètement aux besoins particuliers de leurs élèves doués et talentueux, des actions vigoureuses doivent être prises pour que les commissions scolaires et le Ministère assurent un enrichissement facultatif des programmes et fournissent une instrumentation adéquate.

Plus de souplesse dans le regroupement des élèves

Avec l'abolition des voies enrichies, régulières et allégées au secondaire, et l'implantation de la politique d'intégration des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, on a favorisé le regroupement hétérogène des élèves. Certaines pratiques de regroupement en vigueur ressemblent cependant étrangement à une réintroduction des «voies». Le développement des écoles alternatives curriculum pourrait même suggérer qu'on n'écarte pas la possibilité d'avoir des «éco-

les enrichies», l'école régulière, elle, étant toujours appelée à appliquer la doctrine officielle de la classe hétérogène.

Face à cette question, le Conseil est d'avis qu'il y aurait lieu d'assouplir, dans les écoles régulières, les modes de regroupement des élèves de manière à pouvoir mieux répondre à des besoins éducatifs différents et à favoriser l'individualisation de l'enseignement. Il propose même d'encourager l'expérimentation de regroupements homogènes pour certaines activités.

La diversification des projets éducatifs

La Loi 3, relative à la restructuration scolaire, comporte, au plan éducatif, une orientation fondamentale qui peut être la base d'une relance de la diversité dans le système scolaire public: la prise en charge progressive et concertée des communautés scolaires par elles-mêmes autour de projets éducatifs de qualité et conformes à leurs besoins propres. La loi précise que «la commission scolaire favorise la réalisation du projet éducatif de chaque école». Il existe déjà des projets éducatifs de grand intérêt dans des écoles publiques régulières, dont certains ne sont pas sans ressembler à ceux des écoles alternatives. Les commissions scolaires sont donc invitées à favoriser prioritairement l'émergence et la prise en charge locale de projets éducatifs.

L'innovation dans les écoles publiques

On constate nombre d'innovations dans plusieurs écoles publiques autres que les alternatives. Généralement, ces améliorations visent l'activité pédagogique des écoles régulières sans pour autant modifier l'ensemble du fonctionnement de l'école, mais faute d'être systématiquement répertoriées, elles demeurent souvent trop peu connues. Dans l'ensemble des innovations, les écoles alternatives pédagogiques et les écoles alternatives curriculum occupent une place particulière puisqu'elles innovent comme projet global de l'école.

L'innovation doit pouvoir surgir dans l'ensemble des écoles; elle ne doit surtout pas être confinée dans les seules écoles alternatives. Autant on doit se réjouir que des écoles prennent des leaderships d'innovation et développent des voies originales de fonctionnement, autant il serait inquiétant que les écoles régulières doivent se contenter de l'uniformité, voire de la grisaille.

Indissociables de l'appui à l'innovation, il y a la diffusion des expériences et la circulation de l'information. À cet égard, les répertoires et les inventaires des réalisations se révèlent fort utiles. Enfin, un certain nombre de conditions favorables sont requises pour soutenir l'innovation dans les écoles régulières. Parmi celles-ci, les attitudes d'accueil et la volonté de progrès des autorités scolaires comptent pour beaucoup, de même que les critères qui président aux choix budgétaires et qui, d'après le Conseil, doivent favoriser l'aide au progrès réfléchi et au renouvellement pédagogique. La stabilité de l'équipe d'éducateurs de l'école, de même que leur formation et leur perfectionnement, interviennent pour une part importante dans l'avenir de l'innovation dans les écoles.

La gestion de l'innovation et de la diversité

Il est prévisible que les écoles publiques s'orientent vers une plus grande diversité à cause de la pression sociale provoquée par le mouvement des écoles alternatives et les orientations de changements contenues dans la Loi 3. Il y a de fortes probabilités que la diversité s'accroisse dans trois directions: plus de diversité par la présence d'un plus grand nombre d'écoles alternatives; plus de diversité entre les écoles, notamment par le développement de projets éducatifs mieux définis; plus de diversité à l'intérieur des écoles régulières par le recours à des formules pédagogiques plus variées.

Il est nécessaire de gérer cette plus grande diversité des écoles publiques à l'échelle du système et des commissions scolaires.

Le Conseil souligne plusieurs exigences liées à la gestion de l'innovation et de la diversité.

- Il apparaît important que la gestion de l'innovation et de la diversité s'établisse, dès le départ, dans la consultation et la concertation.
- Il est nécessaire de favoriser et de respecter l'autonomie dont les écoles ont besoin pour élaborer et réaliser un projet éducatif conforme aux besoins et aux aspirations des élèves qui les fréquentent et de leur communauté d'appartenance.
- Il convient de maintenir l'équilibre et l'équité entre les écoles alternatives et les autres écoles publiques.
- Il faut apporter un soutien à l'exercice de la diversité. Ce soutien se caractérise à la fois par un appui administratif et financier et par un apport propre à assurer la stabilité et le perfectionnement des ressources humaines dans les écoles.
- La gestion de l'innovation et de la diversité doit se prolonger dans une information claire et publique relative aux services offerts par un réseau d'écoles diversifiées.
- Enfin, une dernière exigence a trait aux limites de la diversité dans un système scolaire public. Elles sont d'ordre pédagogique, social, politique aussi bien que d'ordre administratif et financier.

Conclusion

Tout en reconnaissant la place que méritent les écoles alternatives dans le système public, le Conseil recommande essentiellement que l'innovation et la diversité soient aussi possibles dans toutes les écoles régulières. Et cela, ouvertement, plutôt qu'à la faveur de mécanismes officieux permettant de contourner discrètement les objectifs prônés par les politiques communes.

Le Conseil recommande donc:

1. que les écoles alternatives pédagogiques accordent une plus grande importance à l'évaluation systématique des capacités développées et des connaissances acquises par les élèves et procèdent à cette fin à des approches plus graduées des objectifs des programmes du primaire;
2. que, parmi les programmes actuels de recherche et d'expérimentation pédagogiques, un haut degré de priorité soit accordé à l'intégration des matières et que, dans cette perspective, on invite les écoles alternatives pédagogiques de niveau primaire à participer à des projets de recherche-action;
3. que les commissions scolaires reconnaissent en toute clarté l'effort et les réalisations des écoles alternatives pédagogiques pour répondre valablement à des besoins éducatifs réels et diversifiés et leur assurent un appui tout aussi clair et équitable;
4. que les commissions scolaires définissent clairement les objectifs poursuivis par les écoles alternatives curriculum et, en se gardant d'assimiler la douance intellectuelle à certaines aptitudes particulières, les rendent accessibles à des clientèles plus diversifiées;
5. que le ministre de l'Éducation réaffirme l'importance et la nécessité de l'innovation et de l'expérimentation pédagogiques dans l'ensemble des écoles, les régulières comme les alternatives, qu'il en diffuse largement les réalisations et que soient assurées en conséquence certaines conditions essentielles, notamment l'appui ferme des autorités scolaires, la clairvoyance des choix budgétaires, la stabilité des équipes-écoles et l'encouragement au ressourcement du personnel;
6. que le ministère de l'Éducation et les commissions scolaires explicitent et diffusent largement les marges de manoeuvre des régimes pédagogiques, de manière à ce que l'ensemble des écoles puissent profiter de la souplesse de leurs prescriptions;
7. que, dans la nouvelle loi sur l'enseignement primaire et secondaire public et, d'ici sa mise en vigueur dans les régimes pédagogiques actuels, le ministre de l'Éducation fasse inscrire clairement les droits des élèves doués et talentueux à des services éducatifs appropriés;
8. qu'une action vigoureuse et concertée soit menée par les commissions scolaires et le ministère de l'Éducation pour assurer un enrichissement facultatif des programmes, appuyé sur une instrumentation structurée et éprouvée;
9. que, de concert avec les commissions scolaires, le ministère de l'Éducation clarifie les pratiques en matière de regroupement hétérogène des élèves et que, pour favoriser l'individualisation de l'enseignement, il encourage et soutienne l'expérimentation de regroupements homogènes pour certaines activités;
10. que les commissions scolaires accordent une attention et un soutien prioritaires à l'émergence et à la prise en charge locale de projets éducatifs de qualité et conformes aux besoins;
11. que les commissions scolaires précisent et fassent connaître la politique qu'elles entendent promouvoir en matière d'innovation et de diversification des services éducatifs offerts sur leur territoire.

Pour le renouvellement et le ressourcement du personnel de l'enseignement (9 mai 1985)

S'appuyant sur l'examen de l'évolution démographique du corps enseignant et sur ses incidences d'ordre professionnel et social, le Conseil constate que le vieillissement de notre société et le chômage des jeunes se reflètent dans le groupe des enseignants au Québec. Il n'en tire cependant aucune conclusion pessimiste ou alarmiste. Faire une place plus importante — socialement plus équitable aussi — aux jeunes diplômés des générations montantes et donner au personnel en fonction des occasions plus systématiques de se ressourcer: tels sont apparus les deux vrais impératifs de ce «dossier du vieillissement» de la profession enseignante. De plus, cette étude démontre la fausseté de cette idée reçue selon laquelle les enseignants ayant atteint ou dépassé l'âge moyen seraient devenus incapables d'un enseignement de qualité. Le Conseil croit, au contraire, que l'âge compense souvent son inévitable lot de fatigue et d'essoufflement par une maturité professionnelle qui sert l'éducation. S'il y a un problème de «vieillissement», c'est plutôt que l'ensemble de la profession voit croître son âge moyen et que l'équilibre des âges y est de plus en plus difficilement réalisé.

Quelques chiffres éloquents

Enseignement primaire et secondaire

Le Conseil présente une analyse étayée de nombreuses statistiques de l'évolution, depuis la réforme des années 60, de l'âge moyen du personnel des enseignements primaire et secondaire, en parallèle avec l'évolution du nombre d'élèves. Il rappelle ainsi que la démocratisation de notre enseignement et l'augmen-

tation de la population québécoise entraînèrent, il y a quelque vingt ans, l'embauche d'une abondance de jeunes recrues. En effet, le primaire et le secondaire qui, en 1960-1961, comptaient 1 265 863 élèves, virent ce nombre s'élever à 1 588 788 en dix ans.

Mais, après 1970-1971, la population scolaire suivit une courbe inverse pour descendre jusqu'à 1 066 958 élèves en 1983-1984. Pendant ce temps, les effectifs d'enseignants, à partir de 1971-1972, baissaient d'environ 9 300. Et leur âge moyen, de 32 ans qu'il était en 1970-1971, est monté à 41,6 ans aujourd'hui.

Notons que, chez les francophones, c'est au secondaire, particulièrement à l'enseignement professionnel, que l'on constate la plus forte diminution du nombre de postes d'enseignants. Les régions de Montréal et de Québec, le Saguenay – Lac-Saint-Jean ainsi que le Centre-du-Québec sont les endroits les plus touchés par ce phénomène. Quant au secteur anglophone, à l'enseignement catholique des deux ordres, on compte quelque 600 mises en disponibilité concentrées surtout à Montréal.

Donc, si l'on considère que la moitié du personnel enseignant a entre 35 et 45 ans tandis que le quart en a 45 et plus, et que l'on prévoit une augmentation faible ou nulle, voire une réduction de la population scolaire, on peut pronostiquer peu de départs et d'arrivées, d'ici là, dans la profession. Celle-ci avancera donc en âge et demeurera difficilement accessible aux jeunes diplômés.

Enseignement collégial

C'est le secteur où l'expression «explosion démographique scolaire» revêt tout son sens. En effet, le nombre d'inscriptions à temps plein y est passé de 14 077 à 131 264, c'est-à-dire a augmenté d'environ 800 %, de 1967-1968 à 1982-1983. Pour ce qui est des enseignants, on en dénombre quelque 9 880 en cette dernière année, dont la majorité a entre 30 et 45 ans et dont l'âge moyen est d'environ 39 ans.

Que laisse présager l'avenir? Cela est difficile à dire, car l'évolution des effectifs scolaires dans les prochaines années est conditionnée par un certain nombre d'inconnues, comme le chômage des jeunes de 15 à 24 ans, l'étalement de la durée des études, l'inscription des adultes, etc. On risque cependant, pour les dix prochaines années, l'hypothèse d'une réduction des élèves inscrits à temps plein et, conséquemment, une diminution des effectifs enseignants.

Le Conseil en conclut que le personnel enseignant du secteur collégial continuera lentement mais sûrement de vieillir puisqu'il ne lui sera guère possible d'accueillir de nouveaux diplômés dans ses rangs, les présentes concentrations d'âges laissant, en outre, prévoir peu de prises de retraite d'ici dix ans.

Enseignement universitaire

D'après le Conseil des universités, dont le Conseil supérieur de l'éducation cite les récents travaux en les situant dans le contexte global du système québécois d'enseignement, le corps professoral universitaire a subi, entre 1973-1974 et 1982-1983, une évolution démographique variant énormément d'une discipline à l'autre. Dans l'ensemble, ses effectifs se sont accrus de 20 % comparativement à une augmentation de 51 % du nombre des étudiants. C'est dire que l'âge moyen des professeurs passait de 39,5 à 43,8 ans au moment où ils devaient dispenser leur savoir à une population étudiante de plus en plus considérable.

Qu'en sera-t-il dans l'avenir? Le Conseil des universités prévoit, pour les 20 prochaines années, une stagnation des effectifs enseignants aux environs de 7 000. Leur âge moyen devrait passer de 43,8 à 47,4 ans, de 1982-1983 à 2002-2003, la plus forte concentration (20,5 %) se situant dans la catégorie des 60 ans et plus, en cette dernière année. Donc, à ce moment, le problème du vieillissement du corps professoral se résorbera progressivement, puisque plusieurs de ses membres quitteront la profession graduellement. Mais, d'ici là, la question demeure épineuse pour ce niveau d'enseignement comme pour les précédents. Le Conseil des universités redoute qu'il en résulte un affaiblissement des programmes d'études avancées et de recherche, une certaine désaffection pour les études de doctorat et, éventuellement, de graves difficultés quand viendra le temps d'engager un plus grand nombre de nouveaux professeurs.

De ces statistiques, le Conseil supérieur de l'éducation conclut que, dans les dix prochaines années, phénomène qui pourra ensuite se résorber graduellement d'ici l'an 2005, la profession enseignante, dans tous les ordres, demeurera passablement fermée aux nouvelles recrues, en raison de la stagnation et surtout de la réduction des effectifs d'enseignants, particulièrement accusées dans certains secteurs. En outre, ces facteurs seront aggravés par le déséquilibre de la répartition du personnel dans les diverses catégories d'âges, que l'on remarque surtout au primaire, au secondaire et au collégial. De semblables concentrations dans certains groupes d'âges font appréhender, du moins en des disciplines et des endroits précis, un rythme assez cahoteux des départs d'enseignants en fin de carrière. Ainsi, l'embauche d'une relève compétente et expérimentée, de même que le maintien d'une continuité pédagogique au sein des établissements, représenteraient un sérieux défi à relever.

La problématique du vieillissement du personnel enseignant

Devant l'actuelle pénurie d'emplois pour les jeunes, ainsi que l'évolution accélérée de la société, des

sciences et des techniques, certains se demandent si le personnel mûrissant ne devrait pas, le plus possible, céder la place à une relève qui, en raison de sa jeunesse, aurait l'apanage du dynamisme et de la compétence.

En réponse à cette question, le Conseil démontre qu'il faut se garder de dévaloriser les travailleurs aînés et de croire qu'ils ne peuvent être conservés en fonction que pour des raisons humanitaires. Il démystifie l'image selon laquelle ces derniers seraient moins rentables parce que diminués physiquement et intellectuellement, incapables d'adaptation, de progrès ainsi que d'acceptation d'une autorité plus jeune qu'eux.

Types de vieillissement

Le Conseil rappelle qu'il faut différencier les sortes de vieillissement: a) le biologique, dont les manifestations varient grandement d'un individu à l'autre; b) le psychique, dont les effets se feraient sentir de plus en plus tard, aujourd'hui. Des recherches ont démontré qu'il n'existe pas de relations entre l'âge et le degré d'éducabilité, que la productivité des scientifiques ne commence à décliner de façon prononcée que vers 70 ans et qu'en définitive, les performances intellectuelles, comme les physiques, se prolongent par l'entraînement et l'exercice. On distingue encore le vieillissement chronologique du vieillissement professionnel qui atteint souvent des jeunes, alors que des plus âgés y échappent complètement.

Vieillissement au travail

Le Conseil se réfère ici à diverses études effectuées tant dans le milieu industriel que dans le monde de l'enseignement. Les premières, qui se rapportent aux effets de l'âge sur la productivité et les comportements au travail, sont éclairantes, même pour le domaine de l'enseignement, bien que ce dernier comporte ses particularités. Ces recherches détruisent bien des préjugés au sujet des aînés et prouvent que ces travailleurs constituent un capital appréciable en ressources humaines. Même si les recherches menées dans le monde de l'enseignement sont souvent moins probantes parce qu'elles présentent plus de difficultés méthodologiques, elles révèlent qu'il serait hasardeux d'établir une adéquation entre l'accumulation d'années de travail et la diminution de compétence ou de rendement. Les témoignages recueillis tendent au contraire à valoriser l'expérience sur plusieurs plans. Une réserve doit être faite, cependant, en ce qui a trait à l'enseignement supérieur, où l'on constate qu'une proportion importante des plus âgés abandonnent la recherche.

Mais, en ce qui concerne la qualité de l'enseignement à tous les niveaux, on reconnaît que les différences importantes d'attitudes et de comportements sont davantage dues à des différences de personnalités qu'à l'âge. Et, lorsque ce dernier facteur paraît déterminant, certaines divergences se présentent de telle façon que l'on doit souhaiter, au sein des équipes d'enseignants dans les établissements scolaires, la complémentarité assurée par la diversité des groupes d'âges plutôt que la prédominance d'un seul.

Toutefois, on doit reconnaître que le vieillissement professionnel est un phénomène réel qui peut toucher des enseignants même relativement jeunes. Il est dû, principalement, au manque de ressourcement, au caractère routinier de certaines tâches spécialisées et répétées pendant de nombreuses années faute de mobilité professionnelle, aux conditions particulièrement pénibles dans lesquelles l'enseignement public est souvent dispensé et qui finissent par user les personnes quand elles ne les conduisent pas au «burn-out».

Comment renouveler le corps enseignant?

Si le vieillissement chronologique de l'enseignant ne doit pas être considéré comme dévalorisant, il n'en demeure pas moins que, celui de toute une profession, ainsi que le vieillissement professionnel des individus, suscitent des inquiétudes pour le présent et pour l'avenir. Aussi, le Conseil considère-t-il que les actions à entreprendre devraient avoir deux objectifs principaux et complémentaires: favoriser le recrutement de jeunes diplômés, de même que le ressourcement personnel et professionnel des enseignants en place, face à l'émergence de nouveaux défis sociaux et technologiques. Toutefois, le Conseil est parfaitement conscient que ses recommandations, pour être réalistes, doivent tenir compte de la situation globale de notre société, notamment en ce qui concerne la répartition des investissements publics et une politique générale de création d'emplois. Voilà pourquoi il privilégie des mesures qui ne devraient pas accroître massivement les coûts du système.

Libérer des postes pour favoriser le recrutement

Afin d'atteindre ce but, le Conseil préconise principalement:

a) Le temps partagé. Il s'agit d'un système dans lequel plusieurs enseignants acceptent volontairement de se partager un même poste, avec une diminution de traitement proportionnelle à la réduction des tâches. Évidemment, cette mesure comporte, surtout pour le primaire, le danger que représente la multiplication des intervenants auprès des élèves. Mais, à condition que les inconvénients soient atténués par une organisation appropriée, le temps partagé peut constituer une bonne façon d'ouvrir la profession aux jeunes. Car un nombre croissant de personnes semblent souhaiter une certaine alternance entre leurs occupations pro-

fessionnelles et privées, particulièrement les couples au travail.

b) Le congé à traitement différé. Il figure déjà parmi les mesures de résorption des mises en disponibilité. C'est un plan limité dans lequel, par exemple, un enseignant travaille pendant quatre ans à un traitement annuel réduit de 20 %, pour avoir droit ensuite à une cinquième année de congé rémunérée au même taux. Le Conseil suggère d'élargir ce système en proposant des mécanismes qui permettent des arrêts de travail plus ou moins fréquents et prolongés, tout en offrant des garanties par rapport au revenu, à la sécurité d'emploi et à la retraite. Comme la précédente, cette mesure a l'immense avantage de s'adresser à l'ensemble des enseignants, plutôt que d'inviter les seuls aînés à céder leur place aux jeunes.

c) La retraite progressive. Elle constitue, croit le Conseil, une excellente façon de se préparer à un nouveau mode de vie, pourvu que les administrations apportent leur contribution pour combler, en tout ou en partie, le manque à gagner qui en résulte.

L'éducation des adultes: un réservoir d'emplois pour les jeunes diplômés.

Ces dernières années, les adultes sont massivement retournés aux études. Or, bon nombre d'établissements d'enseignement font faire des heures supplémentaires à leur personnel en place pour dispenser cet enseignement, ou encore engagent des occasionnels. Pourquoi, alors, ne pas avoir plus souvent recours aux jeunes diplômés? Le Conseil est conscient, évidemment, de la nécessité de leur offrir un entraînement intensif et un encadrement suffisant, quitte à ce qu'il y ait, en plus, des échanges quelques heures par semaine, entre les enseignants du secteur régulier et les jeunes maîtres de l'enseignement aux adultes, afin de favoriser un meilleur équilibre des équipes d'enseignants dans les deux secteurs, tout en les décloisonnant. Cependant, un effort général des divers organismes et services de placement est nécessaire, afin que l'on puisse disposer de banques de candidats complètes et à jour.

Le ressourcement professionnel

Depuis quelques années, on assiste à une certaine régression du perfectionnement des enseignants qui, pourtant, est depuis longtemps considéré comme indispensable à la qualité de l'enseignement. Le Conseil reconnaît que les formes diverses de mise à jour et de recyclage répondent aux besoins immédiats du métier. Cependant, il considère que, pour assurer un ressourcement personnel et professionnel en profondeur, on doit recourir davantage aux études à temps plein, au ressourcement plus soutenu que permet le congé d'une année. Aussi, en explore-t-il les différentes modalités possibles et invite-t-il l'État et les employeurs à y fournir leur collaboration. Par exemple, un fonds collectif, géré conjointement par les associations d'enseignants et les administrations scolaires, pourrait permettre l'offre de bourses, distribuées selon des critères prédéterminés. De tels fonds pourraient aussi contribuer au paiement des frais de scolarité ou aux dépenses encourues par des activités de recherche. De telles modalités devraient évidemment faire l'objet d'ententes entre les enseignants et les organismes scolaires.

Un autre moyen de renouvellement professionnel pourrait être le prêt de services d'enseignants à des administrations municipales ou privées, à des organismes sociaux et culturels, ou encore à d'autres provinces ainsi qu'à l'étranger. Dans ce dernier cas, il faudrait relier ce type de mesure aux divers programmes gouvernementaux de coopération internationale et d'aide au développement, ou identifier des pays et des organismes prêts à conclure des ententes intéressantes pour les parties en cause afin d'éviter des frais trop élevés pour notre collectivité.

Mais l'application judicieuse de toutes ces mesures ne saurait se faire, remarque le Conseil, sans un lieu reconnu de concertation qui coordonnerait les nouveaux mécanismes introduits dans l'organisation de l'enseignement.

Le Conseil supérieur de l'éducation formule les quatre recommandations suivantes:

1. Que les ministères de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, de concert avec leurs partenaires employeurs et les syndicats des personnels concernés, s'engagent dans l'application de mesures qui, tels le temps partagé, le congé à traitement différé et la retraite progressive, libéreraient des postes à offrir systématiquement à de jeunes diplômés.
2. Que les organismes scolaires favorisent systématiquement l'embauche de jeunes diplômés sans travail dans le secteur de l'éducation des adultes et que, à cette fin, les divers lieux de placement se concertent dans les régions pour disposer de banques de données complètes sur les ressources humaines disponibles.
3. Que les ministères de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, de concert avec leurs partenaires employeurs et les syndicats des personnels concernés, s'engagent dans la mise au point et l'application de mesures qui, tels le congé d'un an et le prêt de services, favorisent un ressourcement personnel et professionnel en profondeur.
4. Que soit constitué un comité national mixte, formé de représentants des administrations scolaires et des associations d'enseignants des divers ordres

d'enseignement, qui aurait pour tâche d'explorer et de préciser des mesures destinées à assurer le renouvellement de la profession enseignante et le ressourcement du personnel de l'enseignement, deux éléments actuellement essentiels de toute politique de gestion des ressources humaines en éducation.

Les diverses formes de regroupement des élèves au premier cycle du secondaire (9 mai 1985)

Parmi les responsabilités d'organisation dévolues aux communautés scolaires depuis la création, il y a vingt ans, du réseau des écoles secondaires, il en est une qui n'a cessé de soulever ça et là des débats souvent passionnés: celle du mode de regroupement des élèves du premier cycle du secondaire.

La régionalisation des services, la baisse démographique des clientèles scolaires, les compressions budgétaires, les attentes des parents, les besoins spécifiques des jeunes adolescents, les exigences des régimes pédagogiques ne sont pas faciles à concilier. Il n'est donc pas surprenant que le ton ait monté de nombreuses fois dans les milieux, notamment lors de la fermeture de petites écoles.

Dans le présent avis, le Conseil fait part, au ministre de l'Éducation, des résultats de son analyse sur cette question et tente d'apporter une contribution aux communautés locales chargées de décider des lieux de services et des modalités de regroupement, en leur fournissant des points de repère pour prendre ou réviser des décisions relatives au mode de regroupement des élèves du premier cycle du secondaire.

Pour l'école secondaire, l'organisation du premier cycle constitue une mission importante, celle d'acueillir tous les élèves issus du primaire et de conduire chacun au plus haut degré de réalisation possible.

Pour les jeunes, il s'agit d'une étape transitoire importante de leur scolarité entre le primaire et la 4e secondaire où commence réellement la diversification des options, c'est-à-dire le vrai système polyvalent. Pour eux, beaucoup de changements interviennent: éloignement plus ou moins important des familles, plus grand nombre d'enseignants, changement de camarades, de méthodes, d'horaires, de lieux. Changements personnels aussi: étant au début de l'adolescence, ils ont des besoins particuliers propres à leur âge.

C'est à de très nombreux impératifs que l'organisation scolaire doit tenter de répondre, tant sur le plan des apprentissages que sur celui de l'encadrement. Ce n'est donc pas sans raison que les communautés scolaires ont développé quelque 150 modèles diversifiés de regroupement pour accueillir les 150 000 élèves du premier cycle du secondaire.

Dans son avis, le Conseil étudie les trois modèles les plus répandus de regroupement, en considérant le processus de décision ayant conduit au type de regroupement choisi, le modèle d'encadrement mis en place à l'intention des élèves, et les ressources disponibles dans les divers lieux de services. Il s'applique ensuite à dégager, sous forme de commentaires, ce qu'il en est des conditions d'atteinte de la qualité des services éducatifs offerts.

1. Les écoles primaires ou secondaires de petite taille, c'est-à-dire de 100 élèves du 1er cycle ou moins. On y retrouve environ 15 500 élèves.

   — Bien que ces écoles soient chéries par les parents à cause de leur petite taille, de leur proximité du domicile de l'enfant et des bonnes relations qui existent généralement entre tous les agents d'éducation, le Conseil s'interroge sur la qualité des services qu'elles peuvent offrir. Il n'est pas évident que les raisons pédagogiques soient prioritaires dans les décisions administratives qui préconisent leur maintien. Il n'est pas certain, compte tenu des limites des ressources allouées à ces petites écoles, qu'elles réussissent à assumer une transition pédagogique plus harmonieuse entre le primaire et le deuxième cycle du secondaire. L'encadrement y reproduit fréquemment le style que l'on connaît à l'école primaire, sans les ajustements requis par la psychologie des jeunes adolescents. Les pratiques pédagogiques observées sont même souvent peu novatrices et peu axées sur l'acte d'apprendre. Un examen sommaire des données relatives au cheminement scolaire des élèves de ces petites écoles permet de constater que certaines ne conduisent que 15 % d'entre eux à un diplôme d'études secondaires au terme de cinq années d'études.

2. Les écoles de premier cycle, soit celles de plus de 100 élèves. On y retrouve environ 33 000 élèves.

   — Elles jouissent aussi d'une grande popularité à cause de leur proximité du quartier ou du village, de leur taille réduite (225 élèves en moyenne) et de l'homogénéité de leur population (12-14 ans). Leur nombre décroît cependant d'année en année au rythme de la baisse générale des effectifs scolaires. Les parents sont généralement satisfaits de l'école du premier cycle, car elle offre des possibilités d'animation et d'encadrement mieux adaptées aux élèves que l'école primaire ou les grosses écoles. Pour eux, elle est à l'opposé de l'image qu'ils se font de la polyvalente sur les plans du climat et du suivi.

— La plupart des partisans de ces écoles sont convaincus que l'école de premier cycle constitue la forme la plus adaptée aux besoins des jeunes. Les ressources qui peuvent y être affectées sont supérieures à celles de la petite école. Il est surprenant alors de constater que l'encadrement des élèves, les avantages de la sécurité physique et psychologique dominent dans ces écoles, souvent au détriment de la pédagogie, du renouvellement des méthodes ou de l'évaluation de la qualité des apprentissages qui sont moindres que ce que l'on pourrait attendre. Elles n'arrivent pas vraiment à accueillir les élèves en difficulté, qui auraient pourtant tout avantage à bénéficier de la proximité du milieu familial, mais qu'on envoie à la polyvalente où se trouvent les services correspondant à leurs besoins.

3. Les écoles secondaires et les polyvalentes offrant les deux cycles. Ces écoles admettent environ 105 000 élèves de premier cycle.

— Souvent crainte des parents, l'école polyvalente souffre encore de préjugés injustifiés, bien qu'elle ait beaucoup évolué depuis quelques années. De ses nombreuses visites dans des milieux très diversifiés d'écoles offrant les deux cycles du secondaire, le Conseil supérieur a progressivement acquis la conviction que l'image de celles-ci est souvent déformée par rapport à la réalité. Pour rallier les parents, certaines commissions scolaires ont choisi d'adapter l'organisation scolaire aux besoins spécifiques des jeunes adolescents, tant sur le plan pédagogique qu'à celui de l'encadrement, avec un horaire, des locaux, un règlement et un personnel distincts et, le plus souvent, un directeur adjoint affecté au premier cycle. Les élèves disent qu'ils se sentent bien dans une telle école. Les ressources y sont abondantes et adaptées. C'est surtout dans les grosses écoles que l'on trouve des liens organiques avec le primaire par des projets explicites touchant le classement et la récupération, ou par des mesures d'appui pédagogique aux élèves. Ce qui surprend dans tous les cas, cependant, c'est qu'une proportion variant entre le tiers et la moitié des élèves arrivant en première secondaire sont touchés par ces mesures.

— Ces dernières années, les écoles secondaires offrant les deux cycles ou les polyvalentes sont devenues des institutions que l'on a appris à gérer. La baisse de la population dans nombre d'entre elles, jadis surchargées, a facilité certains redressements. Le Conseil ne saurait qu'encourager la généralisation d'une telle formule qui réunit sous un même toit deux écoles, c'est-à-dire qui aménage une école de premier cycle avec organisation pédagogique distincte et autonome, à l'intérieur d'une polyvalente. Une telle organisation ajoute aux avantages de l'école de premier cycle ceux de l'organisation matérielle de la polyvalente.

Des points de repère pour la prise de décision

De son analyse des pratiques actuelles du regroupement des élèves du premier cycle, le Conseil tire quelques enseignements qu'il lui semble important de livrer aux communautés locales qui ont la responsabilité de déterminer les lieux de services et les modalités de regroupement des élèves. Ce type d'aménagements est si étroitement lié à la vie et à la diversité des différents milieux qu'il est clair que les règles ne peuvent être fixées de manière centralisée et uniforme. Il est même nécessaire et sain que la diversité des situations puisse être respectée et que chaque cas soit pesé au mérite et selon les circonstances. La dynamique de responsabilité locale doit cependant être soutenue par la meilleure information possible et aussi par la conscience la plus précise possible des enjeux et des conséquences des choix à faire. C'est en rappelant ici que la qualité des services éducatifs doit toujours être au coeur des critères et des motifs des décisions que le Conseil veut contribuer à aider les communautés concernées à faire les choix éducativement et pédagogiquement les plus rentables. C'est pourquoi certaines de ces recommandations constituent des rappels de principes propres à éclairer les actions pour les situer dans la perspective d'une éducation de qualité. D'autres sont davantage de l'ordre de l'instrumentation pour la mise au point de certains outils nécessaires à la prise de décision.

C'est à cette fin qu'il recommande:

1. Que les commissions scolaires établissent et fassent connaître la ligne de conduite qu'elles entendent suivre quant au processus d'information, de consultation et de décision concernant le choix des modes de regroupement des élèves du 1er cycle du secondaire.
2. Que le choix d'un mode de regroupement des élèves du 1er cycle soit fondé sur des facteurs propres à favoriser la qualité de l'enseignement et l'atteinte des objectifs d'apprentissage et de développement personnel.
3. Que, lors de la mise en place d'un mode d'organisation scolaire pour les élèves du 1er cycle du secondaire, les responsables locaux informent clairement la population de la manière dont ils entendent respecter les objectifs éducatifs propres à l'ordre secondaire et assurer des services éducatifs aptes à en favoriser efficacement l'atteinte.
4. Que, là où l'on opte pour une intégration du 1er cycle à l'école secondaire de cinq ans, les respon-

sables locaux assurent une organisation du 1er cycle suffisamment autonome et adaptée aux besoins spécifiques des élèves de cet âge.

5. Que le ministère de l'Éducation traite et diffuse, pour l'ensemble des commissions scolaires et selon une ventilation qui permette des comparaisons entre les divers modes de regroupement des élèves, des données statistiques sur le cheminement scolaire des élèves, faisant état des réussites et des échecs, des retards, des abandons, de l'obtention du diplôme, des choix d'orientation et de la poursuite d'études post-secondaires.
6. Que les commissions scolaires procèdent à une évaluation systématique des acquis des élèves à la fin du primaire et au premier cycle du secondaire; que, dans le but d'éclairer les choix pédagogiques, organisationnels et budgétaires qu'elles ont à faire en conséquence, elles fassent connaître les résultats globaux de ces évaluations aux personnes concernées.
7. Que, avec la collaboration technique du ministre de l'Éducation, les commissions scolaires fassent connaître aux populations concernées les modes de financement et les coûts réels relatifs aux divers modes envisagés de regroupement des élèves du 1er cycle du secondaire, ainsi que l'impact des diverses hypothèses considérées sur la quantité et la qualité de l'ensemble des services offerts.
8. Que, en concertation avec les commissions scolaires et dans le but de favoriser les décisions les plus éclairées possible, le ministère de l'Éducation recueille et diffuse des informations sur les diverses expériences de regroupement des élèves du 1er cycle du secondaire.

Réussir l'intégration scolaire des élèves en difficulté (9 mai 1985)

C'est en 1978 que l'énoncé de politique et le plan d'action relatifs à l'enfance en difficulté venaient compléter le mouvement de démocratisation de l'enseignement et d'accès généralisé à des services éducatifs de qualité. Le principe «d'intégration», moteur central et tout à fait novateur de la réforme préconisée, se fondait sur la valeur, largement partagée cette dernière décennie par les collectivités occidentales, d'une reconnaissance croissante des droits des personnes. Cette reconnaissance est traduite notamment dans la préoccupation de faire toute leur place aux personnes en difficulté dans les secteurs courants de la vie sociale.

Proclamant le droit de tous à une éducation de qualité dans l'école publique, et cela dans le cadre le plus normal possible, la politique de 1978 visait l'intégration des jeunes dits en difficulté et proposait à l'école d'effectuer les réaménagements organisationnels et pédagogiques nécessaires. Sous des libellés en apparence simples, elle annonçait des changements radicaux. Rejetant, à cause des situations marginales qu'elle favorisait, l'approche de type médical alors utilisée, la réforme suggérait de s'engager dans des pratiques de prévention, d'aide adaptée, de constante évaluation des situations, toutes fondées sur l'observation du fonctionnement global de l'élève et non plus sur l'évaluation de son seul handicap. Il s'agissait dorénavant d'adapter le service plutôt que l'enfant, ce qui n'était pas un mince défi pour les écoles.

Les discussions de ces dernières années ont beaucoup porté sur les difficultés d'application de la politique d'intégration. Certaines de ces difficultés peuvent être attribuées à la période difficile qu'a connue le monde scolaire à ce moment-là, parce qu'il subissait les contrecoups de la décroissance économique générale et parce qu'il était soumis à des changements pédagogiques importants. Cependant, il faut surtout se rappeler qu'il s'agit d'un projet difficile et exigeant qui remet en cause des croyances et des pratiques solidement établies. L'implantation de la politique comporte donc en soi des enjeux et des difficultés que même une application harmonieuse ne saurait éluder.

Le Conseil supérieur de l'éducation a pensé qu'il n'était pas superflu, quelques années plus tard, d'examiner le chemin parcouru pour tenter de savoir si l'élève identifié trouve, dans les dispositifs actuellement mis en place à l'école, un accueil réel et une réponse pédagogique adéquate.

En omettant de proposer une définition claire et opérationnelle de l'intégration, l'énoncé de politique a donné libre cours à toutes sortes d'interprétations des multiples réalités qu'elle recouvre. Cette ambiguïté a certainement sa part de responsabilité dans les aléas qu'a connus l'application du plan général de développement des services pédagogiques qui accompagnait la politique. En mettant l'accent sur les mesures graduées, même pour organiser les services à tous les niveaux, la politique a surtout attiré l'attention sur l'intégration physique. Dans bien des cas, il semble que les milieux scolaires aient négligé l'importance d'étapes préalables essentielles comme l'identification des besoins des élèves et leur traduction en objectifs pédagogiques appropriés.

Le Conseil est d'avis qu'une définition devrait rappeler et préciser que l'intégration est un processus dans lequel plusieurs agents (les parents, les enseignants et les autres professionnels, les administrateurs, l'individu concerné lui-même) doivent intervenir en concertation pour mettre en place des modalités de services et des mesures d'appui adaptées aux besoins particuliers de l'élève et établies sur la base d'une étude attentive de son fonctionnement global.

Quelques données générales

Selon les données disponibles, en 1984-1985, 60 000 élèves environ du primaire, soit 11 %, sont considérés en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Là-dessus, 38 000 environ, soit 7 % ou 2 élèves sur 3 parmi ceux identifés, manifestent des troubles légers d'apprentissage. Un autre groupe de 14 000 élèves, soit 2,5 %, est identifié comme présentant des troubles graves d'apprentissage ou une déficience mentale légère qui requièrent des mesures spéciales pour leur permettre un cheminement scolaire de leur niveau. Enfin, les 8 000 autres élèves, soit 1,5 %, manifestent des troubles physiques ou sensoriels ou des perturbations affectives qui n'affectent pas leur intelligence.

Au secondaire, les données de 1984-1985 révèlent que 38 000 élèves environ, soit presque 9 %, sont en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Seulement 6 000 élèves, soit 1,5 % environ, ont des troubles légers d'apprentissage contre 20 500, soit presque 5 % ou plus de la moitié des élèves identifiés en difficulté au secondaire, qui ont des troubles graves ou sont handicapés par une déficience mentale légère ou moyenne. Dans la catégorie des élèves présentant une déficience motrice, sensorielle ou manifestant une perturbation affective, nous retrouvons quelque 11 000 élèves soit 2,5 %.

Par rapport au primaire, où «les difficultés légères d'apprentissage» l'emportent nettement en importance quantitative sur «les difficultés graves», l'enseignement secondaire doit affronter la situation inverse.

C'est donc à une population scolaire relativement nombreuse, c'est-à-dire 10 % des effectifs du primaire et du secondaire, que s'adresse le plan de développement des services d'adaptation scolaire. Si un long chemin a été parcouru depuis 1978 pour l'implantation de mesures diversifiées et adaptées, il n'en demeure pas moins que des embûches de parcours de toutes sortes ont quelque peu modéré l'enthousiasme initial qui avait accueilli l'énoncé de la politique. C'est en inventoriant des pratiques pédagogiques et administratives, en examinant des politiques et des plans d'action, en dépouillant des rapports de recherche, en entendant des témoignages de planificateurs et d'intervenants que le Conseil a identifié les difficultés qui ont été rencontrées par chacun des trois niveaux: ministère de l'Éducation, commissions scolaires et écoles. C'est pour y remédier qu'il adresse à chacune de ces instances des recommandations plus spécifiques.

Les actions à entreprendre par le Ministère

Six recommandations s'adressent directement au ministère de l'Éducation. Dans la foulée des mesures du plan initial mises en place et solidement amorcées, elles sont fortement souhaitées par les intervenants pour mieux soutenir l'action entreprise par les commissions scolaires dans l'atteinte des buts visés à l'intention des populations d'élèves en difficulté.

Tout d'abord le Conseil recommande que le Ministère complète rapidement la clarification des orientations de la politique d'intégration au sujet des élèves auprès desquels interviennent les personnels des ministères de l'Éducation et des Affaires sociales pour mieux déterminer le partage des responsbilités et des ressources.

Aux mêmes fins de clarification, le Conseil recommande que le ministère de l'Éducation définisse la responsabilité du système scolaire public dans l'objectif d'offrir des services éducatifs à l'ensemble des populations, et qu'il précise comment le système public doit assumer ces services auprès des élèves handicapés par une déficience mentale sévère.

Le Conseil recommande aussi que le Ministère intensifie la concertation pour que le concept de «normalisation des services» soit interprété de la même façon par les agents de l'Éducation et des Affaires sociales, notamment pour mieux répondre aux besoins des enfants placés en famille d'accueil. Il importe aussi que le Ministère détermine rapidement les règles qui doivent régir les ententes de services entre commissions scolaires, et entre commissions scolaires et établissements privés.

À la suite de la parution des programmes officiels et de la nouvelle politique d'évaluation, les milieux attendent aussi du ministère de l'Éducation qu'il assume un vigoureux leadership pour permettre le développement d'outils appropriés aux aménagements pédagogiques requis pour les populations particulières.

Le Conseil recommande à cet effet que le Ministère mandate des commissions scolaires de diverses régions pour élaborer des instruments adaptés d'intervention et d'évaluation pédagogiques. Il suggère aussi que le Ministère prenne des dispositions pour favoriser avec les milieux scolaire et universitaire à la fois la recherche-action et la recherche fondamentale, afin de valider les modèles d'intervention et les outils existants et afin d'en créer de nouveaux.

Sur le plan budgétaire, la révision de certaines règles de financement s'impose pour contrer les effets négatifs des dispositions reliées à l'organisation des services requis pour les enseignements aux élèves en difficulté. Il s'agit notamment de celles qui s'appliquent aux allocations budgétaires et aux conditions de travail des personnels concernés. Le Conseil recommande vivement que le Ministère adopte un mode de financement qui tienne compte des populations réelles de l'année en cours. Le Conseil insiste aussi pour que soit effectuée la révision des normes relatives à la nature des personnels et aux modalités des services destinés aux élèves présentant des handicaps mul-

tiples ou ayant des difficultés graves de comportement ou d'adaptation. Ces mesures devraient accorder aux commissions scolaires une plus grande marge de manoeuvre pour varier les services et diversifier les personnels requis pour les cas les plus graves.

Il importe aussi que les dispositions des conventions collectives soient compatibles avec les intentions de la politique. Le Ministère doit vérifier avec les divers intervenants l'impact pédagogique de l'organisation qui permet le choix entre des services d'appoint ou l'application d'un ratio spécifique aux élèves en difficulté. Le choix et la qualité des services requis, selon cette alternative, doivent être déterminés après une analyse des besoins des élèves. Pour faciliter ce processus, le Conseil recommande que le Ministère s'engage à harmoniser les définitions utilisées pour les différentes catégories dans les documents officiels.

Les responsabilités des commissions scolaires

Le Conseil supérieur reconnaît aux commissions scolaires des responsabilités majeures pour la planification de services éducatifs appropriés selon la nouvelle conception de l'intégration. L'élaboration nécessaire d'une politique locale requerrait de leur part un examen et une évaluation des habitudes et des pratiques administratives, des choix non équivoques de soutien pédagogique à l'élève ou aux écoles, une préparation des personnels et des ressources. Le Conseil fait à leur intention six recommandations précises, dans des domaines où il est important qu'elles exercent le leadership qui leur revient pour parfaire les actions qui permettront de fournir les services aux élèves en difficulté.

Tout d'abord, le Conseil supérieur recommande que toutes les commissions scolaires désignent une personne qualifiée responsable de la définition, de l'application et de la supervision des mesures appropriées.

Malgré un certain nombre de démarches amorcées, le Conseil supérieur constate que beaucoup de politiques locales répètent les orientations du cadre national, que peu d'entre elles sont assorties de mesures concrètes d'application, et qu'elles n'ont pas toujours fait l'objet de concertation entre les divers agents concernés. C'est pourquoi il recommande que toutes les commissions scolaires s'engagent sans délai dans l'élaboration d'une politique locale et d'un plan d'organisation à l'intention des élèves en difficulté et qu'elles en assurent une large diffusion auprès de l'ensemble des personnels et des parents.

Dans le même but d'assurer des garanties de base d'une implantation planifiée, le Conseil recommande aussi que les commissions scolaires procèdent à la mise sur pied de comités consultatifs des services aux élèves handicapés ou en difficulté, conformément à l'esprit et à la lettre des articles 236-238 de la Loi 3, sans attendre la conclusion du processus judiciaire en cours sur la constitutionnalité de cette loi.

La vitalité d'une politique locale d'intégration est largement tributaire de l'adhésion, de la préparation, de la formation et du soutien offerts au personnel en place. Le Conseil trouve essentiel que les commissions scolaires, à la faveur des mécanismes de gestion courante, s'assurent l'adhésion et la participation des directions et des personnels des écoles au développement et à l'application de leur politique locale. Il préconise aussi qu'elles identifient clairement les choix pédagogiques et budgétaires qu'elles font pour assurer la disponibilité et la qualité des services offerts. Enfin, le Conseil recommande que les commissions scolaires assistent les écoles dans l'analyse de leurs besoins, en matière de ressources et de services à offrir à leurs élèves en difficulté.

La part prépondérante de l'école

Pour compléter le partage des responsabilités dans cet important dossier de l'intégration scolaire des élèves en difficulté, le Conseil supérieur consacre un chapitre à la part prépondérante de l'école, lieu par excellence des véritables enjeux éducatifs. C'est à elle qu'il revient de poser l'essentiel des gestes quotidiens d'intégration et de relever le défi de se doter de plans d'interventions personnalisés. Si ce défi est différent pour les écoles primaires et pour les écoles secondaires, les garanties de succès semblent toujours étroitement liées à quatre pôles d'action: la qualité de l'accueil, des plans d'interventions personnalisés, une identification réaliste des besoins de l'institution pour assumer sa responsabilité, la collaboration active des parents.

Par-delà les attitudes de tolérance passive, la présence d'élèves différents dans la classe pose concrètement la délicate question de l'accueil. L'accueil devient en quelque sorte dans la vie scolaire quotidienne un préalable fondamental à toute intégration puisqu'il permet l'identification à un groupe d'appartenance dans lequel l'enfant trouvera un soutien à son épanouissement et à ses apprentissages. Il appartient à l'école de faire en sorte que cette étape soit bien assurée. L'école doit clairement l'intégrer dans ses préoccupations et bien préparer le milieu en ce sens. Le Conseil recommande que, par-delà l'accueil réel, l'école doive offrir une intervention de qualité aux élèves en difficulté et que, à cette fin, elle en insère la préoccupation effective dans son projet éducatif.

La seconde clef pour une intervention pédagogique de qualité auprès des élèves en difficulté est l'intervention personnalisée. L'Énoncé a clairement confié à l'école la responsabilité première des élèves et signalé l'importance primordiale des enseignants et des autres pédagogues dans toute décision susceptible d'orien-

ter le cheminement scolaire des élèves. Toute intervention exigeant des mesures d'appui devait désormais impliquer préalablement une démarche d'observation et d'analyse du fonctionnement global, de même que l'identification d'objectifs précis d'intervention et engager la participation active des directeurs d'école, des enseignants et des personnels d'aide à l'élève. Dans tous les cas, la participation des parents, ces premiers responsables de l'éducation de leurs enfants, était estimée nécessaire. De plus, l'Énoncé de politique prévoyait que l'information de l'élève sur les attentes entretenues à son endroit était susceptible de contribuer au succès des interventions. L'examen des pratiques actuelles permet de constater des changements importants pour l'ensemble de ces aspects.

Néanmoins, le Conseil rappelle que ce processus d'établissement d'un plan d'intervention personnalisé demeure le noeud du succès pour réussir l'intégration scolaire des élèves en difficulté sur le plan de la responsabilité de l'école. Il importe donc que les écoles y accordent une attention toute particulière et soient dotées des moyens appropriés pour réaliser chacune de ces étapes. C'est pourquoi le Conseil recommande que les directions d'école assurent la coordination de l'intervention éducative et la concertation des intervenants et qu'elles élaborent et évaluent périodiquement avec ceux-ci des plans d'intervention personnalisés, appuyés sur l'observation et l'analyse systématiques du fonctionnement global des élèves; qu'elles transmettent à leur commission scolaire les besoins de leurs écoles en matière d'intégration des élèves en difficulté, y compris les besoins de perfectionnement de l'équipe-école. Enfin, que l'école recherche activement la participation des parents à la planification et à la réalisation d'une intervention pédagogique adaptée et qu'elle leur fournisse une information suffisante sur l'évaluation et le comportement de leur enfant.

Conclusion

La différence des élèves en difficulté révèle plus clairement que toutes les particularités, combien il est exigeant pour l'éducation de répondre aux besoins des personnes. Le Conseil est convaincu que dans ses fondements et ses orientations, le projet d'intégration scolaire des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage constitue un choix valable et opportun, pleinement digne de drainer des énergies et des ressources importantes. Il sait que le système scolaire et l'ensemble de notre société ont à progresser dans la compréhension du projet lui-même, une compréhension qui englobe les implications concrètes, quotidiennes, inéluctables aussi, d'un tel choix éducatif et social.

Finalement il reste surtout profondément convaincu qu'il faut parfaire ce projet et réussir pleinement l'intégration scolaire des élèves en difficulté.

Le gel du temps prescrit à l'éducation préscolaire et au primaire (12 juin 1985)

Le ministre de l'Éducation a sollicité l'avis du Conseil sur un projet de modification des articles 37 et 41 du Règlement sur le régime pédagogique du primaire et l'éducation préscolaire. Ces articles portent sur la durée du temps d'enseignement prescrit qui, en 1984-1985, était de 11,75 heures par semaine au préscolaire, et de 23,5 heures au primaire, et qui devait augmenter, à compter de 1985-1986, à 12 et 24 heures.

Les modifications proposées visent à conserver, en 1985-1986, le temps d'enseignement établi pour l'année précédente. Le but de cette mesure, selon les termes du ministre de l'Éducation, est de «tenir compte de la décision du gouvernement de maintenir, en 1985-1986, la charge d'enseignant au niveau où elle était pour l'année scolaire 1984-1985».

Dans cet avis, le Conseil exprime le regret que le projet initial, qu'il avait appuyé en avril 1983, d'augmenter le nombre hebdomadaire des heures d'enseignement à 12,5 et 25 ne puisse se réaliser. Il continue de penser que les arguments pédagogiques en faveur de cet accroissement sont toujours valables. Il comprend, toutefois, que le gel prévu de la tâche des enseignants exigerait des ressources financières nouvelles pour allonger la durée du temps prescrit, ressources qui, selon le ministre de l'Éducation, ne sont pas disponibles.

En conclusion, le Conseil ne considère pas moins que le temps d'enseignement prescrit est un dossier proprement éducatif méritant d'être discuté comme tel, plutôt que comme une question découlant des conditions de travail des enseignants.

L'enseignement des mathématiques à l'école primaire (4 juillet 1985)

L'enseignement des mathématiques a beaucoup évolué ces dernières années, notamment depuis 1979, alors que «l'École québécoise» avait identifié certains besoins pressants et donné le signal d'une vaste entreprise de mise à jour des programmes. Dans le présent avis au ministre de l'Éducation, le Conseil supérieur de l'éducation étudie les principaux changements intervenus notamment sur les plans du programme d'étude, de la pédagogie et des apprentissages.

Il établit un état de la question pour dégager, dans la dynamique des changements en cours, les facteurs qui influencent la qualité de l'enseignement des mathématiques au primaire. Les choix faits au Québec lui semblent toujours les meilleurs, compte tenu que la maîtrise des mathématiques conditionne souvent l'ensemble du succès scolaire, l'orientation professionnelle future des écoliers et leur promotion sociale dans l'avenir. Les objectifs du nouveau programme lui

apparaissent excellents. Toutefois, il pense qu'il y a place pour des améliorations afin d'en poursuivre l'atteinte d'une manière plus efficace.

Importance et actualité de la question

C'est un fait avéré qu'une des principales préoccupations des parents, au sujet de l'éducation que reçoivent leurs enfants à l'école, porte sur l'enseignement des mathématiques que bien des citoyens croient en décadence. Rien d'étonnant à cela. Les parents sont déroutés par un enseignement très différent de celui qu'ils ont connu, parce qu'il a subi de profondes transformations au cours des dernières décennies, ici comme en d'autres pays. Aussi, lorsque survient un échec, l'incapacité des parents d'aider l'enfant augmente l'inquiétude qui est normalement la leur en pareille circonstance. Ce sentiment est d'autant plus aigu qu'ils sont conscients que la maîtrise des mathématiques conditionne souvent l'avenir scolaire et professionnel des enfants. De plus, ils ne sont pas sans savoir, ne serait-ce que confusément, que les mathématiques sont étroitement liées aux mutations qui s'opèrent actuellement dans les besoins de la société, ainsi que dans les champs du savoir, de la technologie et même de la culture.

Que penser des changements apportés dans l'enseignement des mathématiques élémentaires?

En quelque vingt-cinq ans, l'enseignement des mathématiques élémentaires est passé de l'apprentissage aride, fondé sur l'adhésion aux démonstrations et conclusions des adultes, à une initiation aux mécanismes mêmes par lesquels se construisent les mathématiques, et par là, aux joies de l'intelligence créatrice. Les orientations retenues pour les programmes et les pratiques pédagogiques ont été marquées principalement par les études sur l'intelligence artificielle qui ont suscité de l'intérêt pour «l'approche par résolution de problèmes». Il s'agit d'une démarche visant à développer l'habileté de l'écolier à utiliser ses connaissances et son expérience par l'investigation de situations, nouvelles pour lui, et inattendues. De cette façon, l'activité de l'enfant consiste à transformer ses connaissances et ses «incompétences» en de nouvelles compétences, à partir de problèmes qui l'amènent à s'enrichir de notions mathématiques propres à les résoudre. Cette optique dynamique, qui fait appel à l'initiative, à la créativité et à l'engagement actif de l'écolier, reflète ce qu'il y a de meilleur dans l'état actuel de la didactique des mathématiques et constitue une des principales nouveautés du programme actuel. Il est difficile de ne pas voir là un progrès par rapport aux programmes antérieurs.

Plus de cohérence dans les objectifs pour une conception plus claire du programme

On est cependant en droit de se demander plus précisément ce qu'il en est du programme actuel. Le caractère de continuité qui le relie au programme-cadre précédent le rend commode pour l'enseignant et sécurisant pour plusieurs parents. Les mathématiques élémentaires auxquelles ont été habituées des générations de Québécois s'y retrouvent. Ce programme introduit toutefois des modifications comme des déplacements, des ajouts et des suppressions. Il comporte en outre de nombreuses nouveautés qui, bien que ne bouleversant pas tout à la fois, orientent l'enseignant vers une meilleure appréciation des besoins de l'enfant, tant dans ses apprentissages immédiats qu'en vue de son passage au secondaire. Principalement, il incite les pédagogues à privilégier l'enseignement des mathématiques à partir de problèmes à résoudre. En cela, le nouveau programme s'inspire de la conception des mathématiques voulant qu'elles soient un outil adaptable dont les règles évoluent avec la recherche de solutions pratiques aux problèmes posés par notre environnement. Ainsi, plutôt que de se contenter d'initier les écoliers à un savoir constitué et immuable et de leur faire respecter des notions basées sur des lois et des règles préétablies, l'enseignant doit partir de situations et de problèmes concrets nécessitant l'utilisation de notions mathématiques déjà connues ou à construire.

Avantageusement comparable à la plupart des autres programmes nord-américains conçus à la même époque — comme le démontre l'examen d'un certain nombre de documents — le programme québécois n'en demeure pas moins perfectible en vue d'une prochaine version.

En effet, le Conseil constate, entre autres, que le programme ne parvient pas à traduire assez concrètement, dans un ensemble d'objectifs appropriés, la conception féconde des mathématiques qu'il véhicule. Cette dernière ne ressort pas avec suffisamment de netteté. Il existe même un manque de cohérence véritable entre la conception des mathématiques que préconise le programme et les objectifs qui y sont proposés, de sorte que nombre d'entre eux paraissent encore découler d'une optique que l'on est pourtant résolu à dépasser.

C'est ainsi que, pour accorder les objectifs d'apprentissage avec les nouvelles orientations, l'éducateur doit être capable d'interpréter ces dernières dans une perspective de mathématiques «utiles», c'est-à-dire destinées à la résolution de problèmes concrets. Or, il n'est pas du tout certain que tous les enseignants

et conseillers pédagogiques disposent de la formation, du temps ou de l'outillage nécessaires à pareille interprétation.

Ainsi, l'hésitation dans l'optique fondamentale elle-même est probablement une des causes principales des difficultés exprimées par nombre d'enseignants et d'observateurs. Elle pourrait même, de l'avis de plusieurs, avoir fait perdre de vue les véritables visées pédagogiques du programme.

Car l'ensemble des objectifs d'apprentissage peut effectivement donner l'impression d'un retour aux mathématiques toutes faites que l'on apprend en y souscrivant, et cela d'autant plus que la multiplicité et la diversité des buts à atteindre en cachent la simplicité. Tout en adoptant une vision élargie des mathématiques et de leur enseignement, le programme, de par sa structure interne, laisse donc subsister des équivoques peu favorables au changement souhaité des mentalités et des pratiques pédagogiques.

Par ailleurs, on retrouve la même ambiguïté dans la démarche à suivre pour l'application du programme. Les indications méthodologiques, malgré les nombreux fascicules qui constituent le cadre de référence didactique, ne sont pas très explicites. Ici aussi se fait sentir la nécessité d'interpréter auprès des enseignants les messages essentiels du programme, particulièrement en ce qui concerne la démarche fondée sur la résolution de problèmes qui a été escamotée. Ainsi, alors que cette option exige de nouvelles attitudes et de nouveaux comportements qui restent à développer et à expérimenter, plus d'un enseignant n'y verrait que la nécessité de mettre l'accent sur la présentation de problèmes raisonnés. Le Conseil juge cette confusion inquiétante pour la réalisation des changements fondamentaux auxquels ce type d'approche est si intimement lié.

De même, le programme n'offre guère de précisions sur l'évaluation des apprentissages, laquelle est pourtant fondamentale dans l'optique pédagogique préconisée. Le manque d'orientations pratiques, de suggestions concrètes et d'instruments appropriés engendre la confusion et un sentiment d'impuissance chez les enseignants que, par ailleurs, les activités d'implantation ne réussissent pas à outiller suffisamment. Aussi, les pratiques d'évaluation pédagogiques en deviennent-elles hasardeuses.

Cette lacune est d'autant plus grave qu'il s'avère indispensable d'adopter des moyens permettant d'évaluer avec efficacité cela même que vise le programme, c'est-à-dire l'acquisition d'habiletés et de «réflexes» mathématiques bien plus que celle d'un certain nombre de notions toutes faites.

Le Conseil recommande donc:

1. Que, au cours du processus prévu de la révision du programme, les objectifs d'apprentissage soient reformulés de manière à les rendre plus cohérents avec la conception des mathématiques, mise de l'avant par le programme, selon laquelle les mathématiques sont essentiellement un instrument de maîtrise de la réalité auquel on s'initie comme à une démarche dynamique de construction créatrice.
2. Que le ministère de l'Éducation clarifie l'approche privilégiée «par résolution de problèmes» et s'assure que les enseignants disposent de la formation et des outils nécessaires pour la comprendre correctement et la pratiquer efficacement.
3. Que le ministère de l'Éducation fasse développer des outils d'évaluation, tant formative que sommative, qui soient en cohérence avec les orientations du programme et s'assure que les enseignants y soient adéquatement formés.
4. Que les programmes de subvention du Fonds FCAR (Fonds pour la formation des chercheurs et l'aide à la recherche) et les programmes de recherche non commanditée des universités accordent une attention renouvelée au champ de la didactique des mathématiques élémentaires, notamment aux questions relatives à la «résolution de problèmes» et à l'évaluation des apprentissages.

De meilleures habiletés didactiques par une formation et un perfectionnement des maîtres appropriés

Il va sans dire que le meilleur programme du monde serait de peu d'utilité entre les mains d'enseignants dont les compétences mathématiques et didactiques seraient insuffisantes et qui maintiendraient des comportements d'échec chez les écoliers. Aussi, quelques facultés de sciences de l'éducation songeraient-elles à hausser le niveau des connaissances préalables en mathématiques exigées pour l'admission des futurs enseignants. Cependant, si une solide formation de base en cette matière constitue un minimum essentiel à la qualité de l'enseignement dispensé aux élèves, les programmes de formation des maîtres devraient viser le développement chez ces derniers d'habiletés proprement didactiques. C'est dire qu'il faudrait leur fournir la possibilité de réfléchir systématiquement sur leurs acquis mathématiques de façon qu'ils puissent présenter aux enfants des situations qui permettront la construction de leur propre édifice mathématique.

Bien que la plupart des enseignants actuels se soient recyclés depuis vingt ans ou aient récemment bénéficié d'une mise à jour lors des activités d'implantation du programme, on perçoit chez plusieurs une certaine insécurité et même des doutes sur leur réelle compétence. Nombre de conseillers pédagogiques

croient cependant que la plupart des maîtres possèdent un savoir mathématique suffisant, mais qu'un effort continu doit être fourni sur le plan didactique, pour les aider à effectuer les virages proposés par le nouveau programme et à modifier leur approche pédagogique globale en conséquence. L'encadrement pédagogique doit être continu et, au besoin, rejoindre l'enseignant sur le terrain même de la classe. Car, si plusieurs observations portées à l'attention du Conseil soulignent une amélioration sensible de la qualité des interventions des enseignants au cours des dernières années, elles font toutefois état d'une forte persistance de croyances, d'attitudes et de pratiques traditionnelles à corriger.

Les maîtres doivent s'interroger sur leurs propres réactions face aux mathématiques

Outre leur compétence, les attitudes des enseignants jouent, à n'en pas douter, un rôle déterminant dans la perception qu'ont les élèves de cette discipline et, par conséquent, dans le déroulement de leur apprentissage. En raison de la place privilégiée qu'ils occupent auprès des écoliers, les maîtres exercent un ascendant indéniable sur ces derniers. Leurs réactions, même inconscientes, peuvent donc aller jusqu'à enthousiasmer l'enfant ou à en faire un «mathophobe». Voilà pourquoi il est impérieux que le pédagogue sache discerner s'il subsiste en lui-même une peur instinctive des mathématiques issue d'une expérience personnelle d'apprentissage pénible, afin de développer un comportement dépouillé d'anxiété et de rejet. Cette recherche doit aller au-delà de la simple neutralité face aux mathématiques et permettre l'instauration d'un climat ainsi que d'un environnement stimulants dans la classe.

De même, l'enseignant doit se garder d'une vision autoritariste des mathématiques. Celle-ci l'entraînerait à présenter cette discipline comme un ensemble de règles, de principes et de preuves basés sur des lois sûres et définies, plutôt que sur des conventions heuristiques arbitraires, commodes et variables. Il pourrait en résulter une tendance à évaluer les écoliers en fonction de leurs «bonnes réponses», à les classer en bons ou mauvais «performeurs», renforçant ainsi la sélection scolaire.

Enfin, malgré les efforts faits pour éliminer les stéréotypes sexistes des manuels scolaires, il subsiste, surtout chez le personnel féminin, paradoxalement, des croyances et des attitudes sexistes relatives aux possibilités des écolières en mathématiques, ainsi qu'à la nécessité de cette discipline dans leur avenir. On doit d'autant plus combattre ces préjugés que leurs répercussions peuvent causer, à longue échéance, l'abandon scolaire, l'anxiété et la limitation des choix de carrière chez les filles.

Les précédentes constatations et considérations ont amené le Conseil à recommander ce qui suit:

5. Que, dans les versions ultérieures des guides pédagogiques et dans les activités de soutien à l'implantation du programme, on incite les enseignants à prendre conscience de certaines attitudes négatives, souvent même sexistes, et à développer, à l'égard des mathématiques, des attitudes positives et affranchies des stéréotypes sexistes.

6. Que les centres universitaires de formation des maîtres s'assurent que leurs diplômés possèdent une solide compétence didactique en mathématiques, basée sur une reconstruction personnelle des mathématiques élémentaires.

7. Que les programmes actuels de perfectionnement des enseignants fassent une meilleure place à des activités d'amélioration didactique en mathématiques.

8. Que, en plus d'activités de mise à jour de type ponctuel, les commissions scolaires assurent aux enseignants des possibilités d'accompagnement pédagogique à caractère continu.

Des écueils à identifier pour une meilleure réussite en mathématiques

C'est au primaire que s'élabore et se développe la pensée mathématique des enfants. Si les éducateurs et les parents se préoccupent particulièrement de la réussite des écoliers en cette discipline, ces derniers ne sont pas moins soucieux d'obtenir de bons résultats. Malheureusement, bien que la plupart d'entre eux manifestent des dispositions pour cette discipline, plusieurs éprouvent, en cours de route, une perte importante de motivation et d'intérêt, et même des difficultés qui les maintiennent dans une situation d'échec permanent. La question de la réussite scolaire se pose alors avec acuité, si l'on songe que la performance en mathématiques à la fin du primaire contribue à ouvrir ou fermer des portes et cela, dès l'arrivée au secondaire. Les résultats obtenus deviennent, dès le primaire, indicateurs du cheminement ultérieur de l'écolier, puisque les mathématiques sont largement considérées dans le classement futur.

Importance de l'évaluation aux niveaux national et individuel

En dépit de cette importance stratégique du succès en mathématiques, les données sur la réussite des apprentissages en cette matière, au primaire, sont pratiquement inexistantes, et ce d'autant plus qu'il n'y a pas d'examens uniformes à ce niveau. Il est donc impossible d'affirmer que les écoliers, d'une façon générale, apprennent bien ou médiocrement, plus ou moins, mieux ou moins bien que les générations précédentes. Voilà pourquoi le Conseil juge nécessaire

l'instauration de mécanismes globaux pour vérifier la progression des apprentissages en mathématiques et pour mesurer le degré de maîtrise effective de cette discipline. Il préconise des coups de sonde systématiques et périodiques, effectués dans des groupes d'élèves scientifiquement échantillonnés, qui constituent ce que l'on peut appeler une «évaluation systémique» des apprentissages.

Par ailleurs, ajoutons que, le degré de réussite de l'écolier étant en grande partie déterminé au moyen de pratiques d'évaluation d'apprentissage, la nature et la qualité de ces dernières ont une grande influence sur les résultats scolaires. Quoique ceux-ci donnent des indices sur le rendement de l'écolier, ils ne peuvent donc, à eux seuls, diagnostiquer son véritable «état de santé» mathématique. En effet, bien que les enfants n'aient pas tous le même rythme ni le même mode d'apprentissage, on leur demande souvent de faire état de leur bilan d'apprentissage au même moment, dans un climat de fébrilité engendré par les examens et la perspective de la parution du bulletin scolaire.

D'autre part, la qualité de certains outils utilisés pour mesurer ces apprentissages et juger des progrès de l'enfant semble parfois discutable. En effet, plusieurs épreuves en mathématiques mettent trop souvent l'accent sur la capacité de réciter ce qui a été appris, plutôt que sur l'habileté à découvrir les notions comme réponses à des problèmes. Certes, plusieurs écoliers éprouvent des difficultés; cependant, les jugements qui les ont identifiées doivent pouvoir être basés sur la mesure du véritable parcours de l'écolier et faire état de la qualité des habiletés montrées.

Incidence de l'environnement familial sur la réussite scolaire

Plusieurs parents exigent de leurs enfants des performances scolaires qui dépassent leurs capacités du moment. Ces pressions excessives écrasent l'écolier qui se décourage, démissionne et finit par craindre les mathématiques. Par contre, d'autres élèves souffrent d'une absence de stimulation de la part de leur milieu familial qui ne leur fournit pas l'encadrement minimal nécessaire pour effectuer leurs travaux à la maison ou réussir certains dépassements personnels. Alors, malgré des aptitudes réelles pour les mathématiques, ces écoliers s'en désintéressent et n'obtiennent que des résultats médiocres. Enfin, le climat du foyer, sur les plans physique et psychologique, est souvent peu propice à la concentration et au calme indispensables au succès scolaire.

Voilà pourquoi le Conseil estime que les parents ont un grand rôle à jouer dans l'apprentissage des mathématiques de leur enfant. En effet, les attitudes qu'ils manifestent devant cette discipline et le soutien qu'ils fournissent à l'élève favorisent des apprentissages plus ou moins harmonieux et réussis. Car les jeunes sont plus perméables qu'on ne le croit aux influences parentales. Par exemple, les préjugés sexistes des parents qui doutent encore de l'utilité des mathématiques pour les filles produisent rapidement une perte de motivation chez ces dernières, réduisant d'autant leurs chances de réussite en cette matière. En outre, les parents jugent assez naturellement les mathématiques à partir de leur propre expérience d'apprentissage. Quand ils en ont conservé un mauvais souvenir, leur attitude négative peut se répercuter chez leur enfant.

Toutefois, la plupart des parents reconnaissent que les mathématiques sont indispensables et tentent de venir en aide à leurs enfants. Mais, ils sont souvent peu renseignés sur les nouvelles façons de voir et de faire, et dépassés par le langage des spécialistes. Ils ne peuvent donc jouer un rôle efficace que s'ils sont suffisamment outillés. C'est à l'école qu'il revient de transmettre aux parents une information adaptée et suivie sur ce que font leurs enfants en classe, sur ce qu'ils y apprennent ou n'y apprennent pas convenablement.

Aussi, le Conseil recommande-t-il:

9. Que les mathématiques soient désignées comme un des champs prioritaires visés par un éventuel dispositif national d'évaluation systémique de la maîtrise des apprentissages de base.

10. Que, à la faveur des mécanismes mis en place pour assurer la transmission de l'information de l'école aux parents, on fasse une place adéquate à ce qui touche le programme de mathématiques.

11. Que le ministère de l'Éducation, les commissions scolaires et les associations professionnelles d'enseignants se concertent pour mettre au point, à l'intention des parents, des outils de sensibilisation (vidéos, dépliants, documents d'information, etc.) destinés à aider la prise de conscience d'attitudes négatives fréquentes, souvent même sexistes, à l'égard des mathématiques, et à favoriser le développement d'attitudes positives et affranchies des stéréotypes sexistes.

2. Résumé de l'avis du Comité catholique *Éduquer la foi à l'école (25-26 avril 1985)*

L'enseignant chargé de l'enseignement moral et religieux catholique et l'éducation de la foi, conscient que les efforts faits, ces dernières années, par l'épiscopat et le ministère de l'Éducation pour améliorer l'enseignement religieux, ne porteront fruit que si les maîtres le donnent dans de meilleures conditions et y sont mieux préparés, le Comité catholique juge nécessaire de proposer des aménagements pour assurer un enseignement religieux de qualité.

Le Comité rappelle le rôle irremplaçable de ceux et celles qui sont chargés de l'enseignement moral et religieux catholique, et veut les aider à remplir leur tâche avec enthousiasme, conviction et un minimum de difficultés d'ordre pratique. Les considérations du comité clarifient la responsabilité propre aux enseignants et enseignantes dans l'éducation de la foi des jeunes, et la situent par rapport au rôle que doivent jouer l'Église, la famille et la paroisse. Ses recommandations proposent des solutions réalistes afin que l'enseignement moral et religieux catholique soit dispensé avec compétence et efficacité.

Malaise dans l'enseignement religieux scolaire

Le débat sur la restructuration scolaire et les audiences du Comité catholique ont mis en relief un certain nombre de problèmes auxquels les enseignants doivent faire face quotidiennement. Il est apparu, par exemple, que les maîtres sont souvent insatisfaits, voire tentés d'abandonner un enseignement très exigeant et dans lequel ils ne sont pas toujours suffisamment soutenus. Ils se montrent en outre déroutés par les attentes relatives à la foi que manifestent des parents qui ont abandonné, partiellement ou complètement, la pratique religieuse. De leur côté, ces derniers ne comprennent pas que des personnes chargées de l'enseignement religieux puissent ne pas pratiquer ou soient incapables de témoigner de leur foi. Quant aux élèves, ils sont très critiques devant des enseignants «qui, selon eux, n'ont pas l'air de croire, qui sont mal préparés ou qui leur enseignent tout, sauf la religion».

À quoi faut-il attribuer cette situation. De nombreux facteurs y contribuent. Le changement du contexte socioculturel, d'abord. Il se manifeste, entre autres, dans la disparition du consensus qui, autrefois, appuyait l'éducation de la foi des jeunes. Aujourd'hui, la religion est contestée, d'où les divers niveaux de foi, d'indifférence et d'incroyance que l'on observe chez les enseignants, les parents et les élèves.

En outre, l'éclatement de la famille a modifié le climat où sont élevés les enfants. Par ailleurs, plusieurs parents ne savent plus où se situer par rapport aux valeurs religieuses, même s'ils en reconnaissent l'importance pour leurs enfants, de sorte que ces derniers arrivent souvent à la maternelle sans aucune préparation chrétienne.

L'école, quant à elle, ne présente plus la même homogénéité. On y rencontre une diversité d'ethnies, de cultures, de niveaux sociaux, de capacités d'apprentissage, etc. De plus, il n'est pas rare qu'elle éprouve de la difficulté à structurer son projet éducatif.

Enfin, la communauté ecclésiale elle-même subit les contrecoups de l'évolution de la société: la dimension spirituelle de la personne s'estompe, de même que la visibilité de l'Église.

Le problème de la compétence de l'enseignant demeure toutefois la préoccupation centrale du Comité catholique. Les universités ne forment pas suffisamment les maîtres qui enseigneront au primaire. Comme les cours optionnels portant soit sur le contenu doctrinal, soit sur la didactique de l'enseignement religieux font partie d'une banque très étendue, la probabilité qu'ils soient choisis, donc dispensés, s'en trouve d'autant réduite. En outre, le soutien pédagogique est de plus en plus déficient à l'école, à cause d'une fâcheuse tendance à diminuer le personnel qui y est affecté au profit d'autres tâches.

Cette pratique existe également au secondaire où, pourtant, l'on déplore une absence de préparation ou de recyclage des enseignants qui ont été réaffectés à l'enseignement religieux à temps plein ou partiel, ou encore qui ne disposent pas des instruments pédagogiques nécessaires à la mise en application des nouveaux programmes qui changent à un rythme accéléré.

Il faut souligner également la lourdeur de la tâche du spécialiste en enseignement religieux qui, au cours d'un cycle de six jours peut être appelé à rencontrer de dix à treize groupes, soit entre trois cents et quatre cents jeunes, et à préparer trois ou quatre programmes pour des élèves de deux ou trois niveaux différents, ce qui ne favorise guère la qualité de l'éducation de la foi, il va sans dire.

Comme dernier élément, mais non le moindre, de la problématique de l'enseignement religieux scolaire, il faut tenir compte des difficultés relatives au témoignage de foi chez l'enseignant. Les parents et les jeunes attendent un témoignage de foi dynamisant de la part du maître chargé de l'enseignement religieux catholique qui, rappelons-le, doit être de confession catholique selon le règlement du Comité. Par contre, d'autres sont d'avis que la proposition d'un enseignement religieux n'exige qu'un bon travail professionnel, alors que ses répercussions dans la vie de foi de l'élève relèveraient de l'animation pastorale et des pasteurs. Les enseignants, pour leur part, font souvent preuve d'exaspération devant l'ampleur des exigences de leur tâche, d'autant plus que leur foi peut subir

des fluctuations tout à fait normales. Et qui plus est, au primaire, les enseignants désireux, pour des raisons de conscience, de se faire dispenser de l'enseignement religieux obligatoire ont peu usé de leur droit, à cause de la difficulté d'application des mécanismes prévus par les milieux scolaires pour satisfaire au règlement du Comité catholique. Ils ne sauraient donc porter témoignage d'une foi qu'ils n'ont pas, et leur situation fausse est propice à l'établissement d'un climat d'hypocrisie peu favorable à l'éducation de la foi.

Rôle et responsabilité de l'enseignant

Pour respecter la volonté de la majorité des parents, la loi oblige les écoles du Québec à offrir l'enseignement religieux catholique et prévoit qu'elles puissent être déclarées officiellement de confession catholique. Aussi, selon le Comité catholique, y a-t-il lieu, d'abord, de s'interroger sur ce qui doit caractériser un tel enseignement par rapport à l'ensemble des interventions de ceux qui oeuvrent à l'éducation de la foi des jeunes hors du cadre scolaire, afin d'en dégager des conséquences relatives au rôle et à la tâche de l'enseignant. L'école n'est pas l'unique responsable de la catéchèse intégrale des enfants, et les responsabilités de l'enseignant ne doivent être ni totales, ni marginales, mais complémentaires de celles de l'Église, des communautés chrétiennes et de la famille.

En effet, l'Église, dont le rôle est primordial, a pour devoir d'aider les baptisés à croire dans leur foi. Les évêques sont donc responsables de ce qui touche à l'essentiel de l'éducation de la foi. Il leur appartient de définir les orientations des programmes d'enseignement religieux scolaire et, par divers moyens, d'aider et de soutenir l'école.

Quant à la paroisse, elle est considérée comme un lieu privilégié de la catéchèse. Il est urgent de mettre en oeuvre des moyens permettant aux communautés ecclésiales de prendre en charge, plus systématiquement, l'initiation des jeunes à l'engagement et à la célébration en Église du mystère chrétien.

Les efforts exigés de l'école ne produisent que de maigres résultats sans l'appui du témoignage des parents ou d'amis qui célèbrent leur foi, et essaient d'y conformer leur vie quotidienne. Car l'école peut difficilement suppléer à la carence de l'initiation religieuse qui doit se faire au foyer. Il importe également que les parents associent leur enfant au choix qu'ils feront de l'enseignement religieux, qu'ils l'encouragent pour lui permettre de rester fidèle à ce choix, particulièrement dans un milieu pluraliste, et l'accompagnent dans son cheminement tout au long de sa formation. Ils doivent enfin collaborer avec l'école, dans la mesure de leurs moyens, en participant à l'élaboration et à la réalisation du projet scolaire, de même qu'en appuyant les enseignants, surtout lorsque ceux-ci éprouvent des difficultés.

On se demandera peut-être si l'enseignement religieux a vraiment sa place à l'école. Le Comité catholique est formel: l'éducation de la foi ne s'y fait pas d'abord pour accéder aux désirs de l'Église, mais pour satisfaire intégralement les besoins de l'élève baptisé catholique. Comme l'école a pour fins d'assurer la croissance totale de sa personne, elle doit poursuivre le développement de sa dimension religieuse et, par l'enseignement religieux, apporter au jeune qui cherche un sens à sa vie un point de vue éclairant sur des questions que les autres matières au programme ne parviennent pas à élucider.

Voilà pourquoi le maître est obligé d'adopter une approche de la religion et de son enseignement qui soit celle des autres enseignements, c'est-à-dire éducative. Il ne saurait lui suffire de livrer une information purement objective sur le message chrétien. Il doit encore montrer que le Christ offre une réponse cohérente au jeune en quête d'un sens à donner à sa vie. Dans la pratique, cela se traduira par une incitation de l'élève à célébrer sa foi avec ceux qui la partagent et à la confesser à travers des engagements concrets.

Afin d'atteindre ces objectifs, une exigence s'avère fondamentale: pour être authentique, l'enseignement religieux catholique requiert, chez celui qui le dispense, à tous les ordres, la foi catholique. Est-ce réaliste, compte tenu de l'évolution religieuse du corps enseignant et de la société québécoise? À cela le Comité répond en s'appuyant sur les témoignages recueillis lors de ses audiences, et évoqués précédemment. Les parents et les enfants s'attendent à un enseignement cohérent et de qualité, dispensé par des maîtres qui y croient. Ces derniers, pour leur part, ont exprimé le sentiment d'inconfort qu'ils éprouvent dans l'enseignement religieux, particulièrement au primaire. Malgré tout, nombreux sont encore les enseignants du primaire qui, pour diverses raisons, désirent continuer de dispenser l'enseignement religieux. Avec de la souplesse et à condition de rechercher dans chaque milieu scolaire des formules appropriées, il sera possible, au primaire, selon le Comité, de trouver des enseignants aptes à satisfaire cette exigence de foi, tout en respectant la conscience de ceux et celles qui préfèrent se prévaloir du droit d'exemption. Mais est-ce justifiable, sur le plan éducatif, de faire de la foi catholique une condition à remplir pour dispenser l'enseignement moral et religieux catholique?

L'enseignant peut difficilement se soustraire à un engagement personnel devant les enfants du primaire qui comprennent avec l'intelligence du coeur et qui ont besoin de traduire en gestes l'enseignement reçu. En outre, on ne saurait guère imaginer que celui qui a mission de guider l'adolescent du secondaire dans ses recherches fondamentales, en relation avec le message du Christ, n'ait pas lui-même fait un cheminement suffisant pour bâtir sa propre cohérence. En défi-

nitive, c'est la nature même de son acte professionnel qui nécessite la foi chez l'enseignant, de même que l'aptitude à en témoigner.

En effet, quiconque dispense un enseignement religieux catholique doit être capable de traiter avec conviction des points essentiels de la foi catholique. Cette conviction découlera de sa capacité de témoigner normalement de sa foi comme tout croyant ordinaire, mais également de son aptitude, comme enseignant, non seulement à instruire, mais à transmettre la motivation que lui inspire la matière enseignée. Cette relation éducative s'exprimera de façon privilégiée dans la capacité de l'enseignant de proposer un message chrétien signifiant pour le jeune, non par souci d'endoctrinement, mais par désir de susciter chez lui une réponse personnelle et librement consentie.

Se faisant l'écho des nombreuses observations reçues des enseignants depuis plusieurs années, le Comité catholique propose donc au ministre de l'Éducation certains aménagements qui concernent principalement le monde scolaire. Par les recommandations qui suivent, il entend contribuer le plus concrètement possible à la solution des problèmes qui affectent les maîtres chargés de l'enseignement moral et religieux catholique, et nuisent à la qualité de leur travail.

Recommandations

1. Que le ministre de l'Éducation voie à ce que la nouvelle politique de formation et de perfectionnement des maîtres rende obligatoire la préparation adéquate des futurs enseignants du primaire à dispenser soit l'enseignement moral et religieux catholique soit l'enseignement moral.

2. Que, pour satisfaire aux exigences réglementaires du Comité catholique, le futur enseignant au primaire ait la possibilité réelle d'acquérir, à l'intérieur de sa formation initiale, une synthèse des contenus essentiels de la foi catholique ainsi qu'une initiation théorique et pratique au programme d'enseignement moral et religieux catholique.

3. Que le cours sur l'organisation scolaire au Québec requis pour obtenir le permis d'enseignement comprenne obligatoirement:

— une juste information sur les aspects confessionnels de notre système scolaire;

— les éléments d'information qui expliquent au futur enseignant du primaire qu'il aura à dispenser soit l'enseignement moral et religieux catholique, soit l'enseignement moral et religieux protestant, soit l'enseignement moral.

4. Que la description des tâches et des conditions d'emploi du responsable du soutien, dont il est question à l'article 302 de la Loi sur l'enseignement primaire et secondaire public, indique une responsabilité spécifique dans l'embauche des enseignants qui seront appelés à dispenser l'enseignement moral et religieux catholique.

5. Que les commissions scolaires s'assurent au moment de l'embauche que les candidats qui auront à dispenser l'enseignement moral et religieux catholique satisfont aux exigences réglementaires du Comité catholique.

6. Que les autorités scolaires prennent les mesures nécessaires:

— pour respecter pleinement le droit de l'enseignant de refuser de dispenser l'enseignement moral et religieux catholique pour motif de liberté de conscience;

— pour assurer le droit de l'élève à recevoir un enseignement moral et religieux catholique de qualité.

7. Que les autorités scolaires, pour remplacer les enseignants qui auront exercé leur droit de refus de dispenser l'enseignement moral et religieux catholique pour motif de liberté de conscience, optent au primaire pour des solutions qui permettent, autant que possible, à d'autres chargés de classe d'assumer l'enseignement moral et religieux catholique.

8. Qu'au secondaire les commissions scolaires fassent en sorte que l'enseignant qui donne l'enseignement moral et religieux catholique ou l'enseignant qui donne l'enseignement moral puisse également dispenser à ses élèves un ou deux autres programmes, préférablement dans le même champ d'enseignement.

9. Que, d'ici cinq ans, des budgets et un nombre d'heures de perfectionnement soient affectés aux enseignants qui dispensent l'enseignement moral et religieux catholique dans une proportion qui corresponde au temps occupé par cet enseignement dans la répartition du temps d'enseignement.

10. Que les commissions scolaires prennent les dispositions nécessaires pour assurer aux enseignants qui ont à dispenser un programme d'enseignement religieux en voie d'implantation une mise à jour ou un perfectionnement suffisants et que les enseignants soient tenus d'y participer.

11. Que les commissions scolaires organisent pour tout enseignant non spécialisé en enseignement religieux, qui doit dispenser pour la première fois un programme d'enseignement moral et religieux catholique, un recyclage d'au moins 15 heures et que l'enseignant soit tenu d'y participer.

12. Que les commissions scolaires organisent pour les enseignants qui passent de l'enseignement secondaire à l'enseignement primaire, et qui y assument l'enseignement moral et religieux catholique, un recyclage d'au moins 15 heures auquel les enseignants seront tenus de participer.

13. Qu'un enseignant spécialisé dans une autre discipline et affecté en enseignement moral et religieux catholique au secondaire soit tenu de suivre un recyclage d'au moins 15 heures pour chaque programme qu'il dispense.

14. Que pour appliquer les dispositions de la loi, les commissions scolaires octroient au responsable du soutien aux services confessionnels les moyens suffisants (temps, budget, personnel) pour assurer aux enseignants en enseignement moral et religieux catholique un soutien pédagogique réel et efficace.

15. Que le directeur de l'école, en collaboration avec les enseignants et l'animateur de pastorale, assure aux parents une information appropriée sur l'enseignement moral et religieux catholique et sur l'animation pastorale.

16. Que les commissions scolaires reconnaissent les tâches suivantes comme des tâches normales du responsable du soutien à l'administration des écoles catholiques et aux services d'enseignement moral et religieux catholique et d'animation pastorale:

— participer avec ses collaborateurs immédiats aux rencontres organisées par le diocèse à l'intention des divers responsables de la confessionnalité dans les commissions scolaires;

— favoriser la participation des enseignants en enseignement moral et religieux catholique et des animateurs de pastorale aux sessions de ressourcement spirituel organisées par le diocèse;

— organiser, à l'occasion, en collaboration avec le diocèse, des sessions de perfectionnement.